

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**MOTIVAÇÃO, ENVOLVIMENTO E AUTOCONCEITO: UM
ESTUDO COM MILITARES DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE
SARGENTOS DA MARINHA PORTUGUESA**

Ana Sílvia Bernardo Vinhas Frade

Orientador: Prof. Doutor Feliciano Henriques Veiga

**Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de doutor em
Psicologia da Educação**

2015

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**MOTIVAÇÃO, ENVOLVIMENTO E AUTOCONCEITO: UM ESTUDO COM
MILITARES DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE SARGENTOS DA
MARINHA PORTUGUESA**

Ana Sílvia Bernardo Vinhas Frade

Orientador: Prof. Doutor Feliciano Henriques Veiga

**Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de doutor em Psicologia
da Educação**

Júri:

Presidente: Doutor João Pedro Mendes da Ponte

Vogais:

Doutora Luísa Maria Soares Faria

Doutor João Manuel Nunes da Silva Nogueira

Doutor Feliciano Henriques Veiga

Doutora Carolina Fernandes de Carvalho

2015

“O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada
permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem
parentes do futuro”

(Mia Couto, Terra sonâmbula, 2008)

O mais importante “não está no que acontece mas no que acontece em
nós desse acontecer”

(Virgílio Ferreira, Em nome da Terra, 2009)

AGRADECIMENTOS

Ao longo da realização desta tese, fui recebendo o apoio e a colaboração de várias pessoas a quem quero expressar os meus agradecimentos.

Em primeiro lugar, agradeço ao meu orientador de tese, o Professor Doutor Feliciano Henriques Veiga, que me acompanhou com todo o seu empenho, o meu maior apreço e agradecimento por todo o incentivo, disponibilidade e exigência com que orientou esta tese. Agradeço também o seu apoio no tratamento e análise estatística dos dados, cuja colaboração foi fundamental. Não esquecerei que numa investigação científica há que “pôr de parte as maçãs podres, para que o sumo não se estrague por inteiro”. Com o Professor Feliciano Veiga pude aprofundar, ampliar e aperfeiçoar os meus conhecimentos em investigação e em Psicologia da Educação, o que por certo me fará evoluir profissionalmente.

Agradeço também à Professora Doutora Acácia Aparecida Angeli dos Santos (Universidade São Francisco, Itatiba), pelos preciosos elementos e sugestões que me deu relativamente à motivação para a aprendizagem.

Agradeço ao Exmo. Sr. Almirante Chefe de Estado-Maior da Armada, que amavelmente autorizou a recolha e utilização de dados obtidos através de entrevistas a formadores da ETNA e de pesquisa documental.

Ao Tiago, pela compreensão, incentivo, carinho, amizade e amor que me deu e dá todos os dias. És uma bênção na minha vida!

À família que pude escolher, “mãe” Cristina, “pai” António e “manas” Mónica e Filipa.

Aos amigos, os meus pilares, Carla, Sílvia, Vitor, Reagan e André.

Aos que me auxiliaram nesta produção, Adriana, Letícia, Diana, Daniel e Angela.

E por fim, mas também em primeiro lugar, às minhas “estrelinhas” que me ensinaram a ser quem sou, que me dotaram de resiliência, que me iluminam o caminho e me fazem ir mais além e cuja recordação e saudade é eterna ... avó, mãe e pai.

RESUMO

A presente investigação teve como **objetivo principal** analisar a motivação, o envolvimento e o autoconceito de militares em formação, como é que estas variáveis se relacionam entre si, e quais os seus fatores. No âmbito da **metodologia**, foi desenvolvido um estudo quantitativo com uma amostra constituída por 149 formandos que integravam os Cursos de Formação de Sargentos da marinha portuguesa, iniciados em 2011 e em 2012. Para a avaliação do envolvimento, foi utilizada a *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES), na sua adaptação portuguesa (Porto-Martins & Benevides-Pereira, 2008) e o *Questionário do Envolvimento dos Estudantes na Escola* (QEEE), de Veiga, Pavlovic, Garcia e Ochoa (2010). Para a avaliação da motivação, foi utilizada a *Escala de Motivação para a Aprendizagem – Universitário* (EMAPRE-U), de Zenorini e Santos (2010). Para a avaliação do autoconceito, foi utilizada a *Teacher self-concept evaluation scale* (TSCES), de Villa e Calvete (2001), adaptada para Portugal por Veiga, Gonçalves, Caldeira e Zuniga (2006). A análise dos **resultados** permitiu encontrar relações significativas entre a motivação, o envolvimento, o autoconceito e fatores sociodemográficos e permitiu destacar as seguintes **conclusões**: o autoconceito emergiu como um preditor significativo da motivação e do envolvimento, revelando que quanto maior for o autoconceito maior será a motivação e o envolvimento; formandos mais novos com maior satisfação classificaram-se com níveis mais elevados de meta performance-evitação, e com níveis superiores de envolvimento comportamental; formandos mais novos com baixa satisfação classificaram-se com maior envolvimento total (englobando dedicação, vigor e absorção); formandos não asilantes com baixa aceitação de riscos e iniciativas classificaram-se com níveis superiores de meta performance-evitação; formandos não asilantes com alta satisfação classificaram-se com níveis mais altos de envolvimento comportamental; e formandos asilantes com menor satisfação classificaram-se com maior envolvimento afetivo e *engagement* total (afetivo, cognitivo e comportamental). Implicações para a prática futura foram, também, apresentadas, bem como sugestões de estudos futuros.

Palavras-Chave: motivação, envolvimento, autoconceito, variáveis sociodemográficas, militares.

ABSTRACT

The present study **aimed primarily** to analyze the motivation, engagement and self-concept of military personnel in training, how these variables interplay, and what their factors are. Regarding **methodology**, a quantitative study was conducted with a sample comprising 149 trainees of the Training Course for Petty Officers 1st Class of the Portuguese Navy (Curso de Formação de Sargentos – CFS) which initiated in 2011 and 2012. To assess trainee engagement, the *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES) was used in its Portuguese adaptation (Porto-Martins & Benevides-Pereira, 2008), as well as the *Questionnaire for Students' Engagement in School* (Questionário do Envolvimento dos Estudantes na Escola – QEEE) by Veiga, Pavlovic, Garcia and Ochoa (2010). To assess motivation, the Learning Motivation Scale – Undergraduates (*Escala de Motivação para a Aprendizagem – Universitário* (EMAPRE-U)) by Zenorini and Santos (2010) was used. To assess self-concept, the *Teacher self-concept evaluation scale* (TSCES) by Villa and Calvete (2001) was used in its adaptation to the Portuguese context by Veiga, Gonçalves, Caldeira e Zuniga (2006). The **result** analysis allowed the finding of significant relationships between motivation, engagement, self-concept and sociodemographic factors, allowing also to highlight the following **conclusions**: self-concept emerged as a significant predictor of motivation and engagement revealing that the higher the self-concept, the higher motivation and engagement will be; younger trainees with high satisfaction obtained higher levels of performance-avoidance goals as well as higher levels of behavioral engagement; younger trainees with low satisfaction obtained higher levels of total engagement (encompassing dedication, vigor and absorption); trainees living off-base with low risk and initiative acceptance scored higher levels of performance-avoidance goals; trainees living off-base with high satisfaction levels scored higher levels of behavioral engagement; and trainees living on-base with lower satisfaction scored higher levels of affective engagement and total engagement (affective, cognitive and behavioral). Future practice implications were also presented, in addition to suggestions for future studies.

Keywords: motivation, engagement, self-concept, sociodemographic variables, military personnel.

ÍNDICE

Agradecimentos	IV
Resumo	V
Abstract	VI
Índice	VII
CAPÍTULO I. Introdução	1
1.1. Delimitação do tema de estudo	1
1.2. Problema de investigação, objetivos e importância do estudo	4
1.3. Estrutura geral da tese.....	9
CAPÍTULO II. Motivação para a formação profissional.....	13
2.1. Conceptualização	14
2.1.1. Motivação académica.....	14
2.1.1.1. Teorias da expectativa-valor.	15
2.1.1.2. Teoria da atribuição de Weiner.....	22
2.1.1.3. Teoria sociocognitiva de Bandura.....	27
2.1.1.4. Teorias dos objetivos motivacionais.....	31
2.1.2. Motivação para o trabalho profissional.....	47
2.1.2.1. Teorias do conteúdo.....	48
2.1.2.2. Teorias do processo.....	50
2.1.2.3. Teorias do resultado.....	52
2.2. Avaliação da motivação	54
2.3. Síntese do capítulo	61
CAPÍTULO III. Envolvimento na formação profissional.....	65
3.1. Conceptualização	66
3.1.1. Envolvimento académico.....	66
3.1.2. Envolvimento no trabalho profissional.....	75
3.2. Avaliação do envolvimento	81
3.3. Síntese do capítulo	89
CAPÍTULO IV. Autoconceito de profissionais em formação	91
4.1. Conceptualização	92
4.1.1. Delimitação do constructo “autoconceito”.	97
4.1.2. Autoconceito profissional.....	102
4.2. Avaliação do autoconceito	112

4.3. Síntese do capítulo	120
CAPÍTULO V. Motivação, envolvimento, autoconceito e variáveis sociodemográficas: estudos empíricos.....	123
5.1. Relação entre constructos	124
5.1.1. Motivação e envolvimento.....	124
5.1.2. Motivação e autoconceito.	133
5.1.3. Envolvimento e autoconceito.....	151
5.2. Relação entre constructos e variáveis sociodemográficas.....	161
5.2.1. Constructos e idade.	162
5.2.2. Constructos e saída de casa.	169
5.2.3. Constructos e condição de asilante.	173
5.3. Síntese do capítulo	173
CAPÍTULO VI. Metodologia	175
6.1. Sujeitos: amostra e população	176
6.2. Instrumentos	177
6.2.1. Instrumento de avaliação da motivação: Escala de Motivação para a Aprendizagem – Marinha Portuguesa (EMA-MP).....	178
6.2.2. Instrumentos de avaliação do envolvimento.	187
6.2.2.1. Utrecht Work Engagement Scale (UWES).	188
6.2.2.2. Escala de Avaliação do Envolvimento – MP (EAE-MP).	193
6.2.3. Instrumento de avaliação do autoconceito: Escala de Avaliação do Autoconceito – Marinha Portuguesa (EAA-MP).....	202
6.3. Procedimento	211
6.4. Variáveis.....	215
6.5. Questões de estudo.....	216
6.6. Síntese do capítulo	217
CAPÍTULO VII. Resultados na motivação e no envolvimento dos formandos	219
7.1. Resultados da distribuição dos formandos pelas dimensões da motivação, do envolvimento e do autoconceito	221
7.1.1. Resultados da distribuição pelas dimensões da motivação.	221
7.1.2. Resultados da distribuição pelas dimensões do envolvimento.	223
7.1.3. Resultados da distribuição pelas dimensões do autoconceito.	225
7.2. Variância dos resultados na motivação explicada pelo autoconceito	228
7.3. Variância dos resultados no envolvimento explicada pelo autoconceito.....	229
7.4. Resultados na motivação em função do autoconceito e de variáveis sociodemográficas	231

7.4.1. Diferenças na motivação em função da satisfação e da idade.	232
7.4.2. Diferenças na motivação em função da aceitação de riscos e iniciativas e da condição de asilante.	235
7.5. Resultados no envolvimento em função do autoconceito e de variáveis sociodemográficas	238
7.5.1. Diferenças no envolvimento em função da satisfação e da idade.	239
7.5.2. Diferenças no envolvimento em função da autoaceitação e da idade.	244
7.5.3. Diferenças no envolvimento em função da satisfação e da condição asilante.	247
7.5.4. Diferenças no envolvimento em função do autoconceito total e da saída de casa.	253
7.6. Síntese do capítulo	256
CAPÍTULO VIII. Discussão e conclusões	259
8.1. Discussão	259
8.1.1. Motivação, envolvimento e autoconceito – caracterização.	260
8.1.2. Motivação e autoconceito – variância.	263
8.1.3. Envolvimento e autoconceito - variância.	266
8.1.4. Motivação, autoconceito e variáveis sociodemográficas.	269
8.1.5. Envolvimento, autoconceito e variáveis sociodemográficas.	277
8.2. Conclusões	292
8.2.1. Primeiro núcleo conclusivo: os instrumentos utilizados.	293
8.2.2. Segundo núcleo conclusivo: caracterização da motivação, do envolvimento e do autoconceito de militares.	303
8.2.3. Terceiro núcleo conclusivo: variáveis explicativas da motivação e do envolvimento.	305
8.2.4. Quarto núcleo conclusivo: motivação, autoconceito e variáveis sociodemográficas.	309
8.2.5. Quinto núcleo conclusivo: envolvimento, autoconceito e variáveis sociodemográficas.	312
8.2.7. Limitações e sugestões de futuros estudos.	316
Bibliografia.....	321
Anexos.....	369

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados da análise fatorial da EMA-MP	182
Tabela 2 – Correlações entre as dimensões da EMA-MP	183
Tabela 3 – Coeficientes de correlação entre os resultados da EMA-MP e da EAE-MP	184
Tabela 4 – Coeficientes de correlação entre os resultados da EMA-MP e da UWES ..	184
Tabela 5 – Saturações dos itens na matriz rodada da UWES.....	191
Tabela 6 – Correlações entre as dimensões da UWES.....	192
Tabela 7 – Coeficientes de consistência interna da escala e dos fatores da UWES.....	192
Tabela 8 – Saturações dos itens na matriz rodada da EAE-MP	196
Tabela 9 – Correlações entre as dimensões da EAE-MP	198
Tabela 10 – Coeficientes de consistência interna da escala e dos fatores da EAE-MP	198
Tabela 11 – Média e desvio-padrão dos resultados nos itens da EAE-MP	199
Tabela 12 – Elementos estatísticos dos itens da EAE-MP quando o item for eliminado	200
Tabela 13 – Coeficientes de correlação entre os resultados da EAE-MP e da UWES .	201
Tabela 14 – Resultados da análise fatorial da EAA-MP	205
Tabela 15 – Correlações entre as dimensões da EAA-MP	207
Tabela 16 – Coeficientes de consistência interna da escala e dos fatores da EAA-MP	207
Tabela 17 – Coeficientes de correlação entre os resultados da EAA-MP e da UWES .	209
Tabela 18 – Coeficientes de correlação entre os resultados da EAA-MP e da EAE-MP	209
Tabela 19 – Coeficientes de correlação entre os resultados da EAA-MP e da EMA-MP	209
Tabela 20 – Distribuição dos formandos pelas dimensões da motivação (EMA-MP), em termos de motivação baixa (B) vs. alta (A)	222

Tabela 21 – Distribuição dos formandos pelas dimensões do envolvimento (UWES), em termos de envolvimento baixo (B) vs. alto (A)	223
Tabela 22 – Distribuição dos formandos pelas dimensões do envolvimento (EAE-MP), em termos de envolvimento baixo (B) vs. alto (A)	224
Tabela 23 – Distribuição dos formandos pelas dimensões do autoconceito (EAA-MP), em termos de autoconceito baixo (B) vs. alto (A).....	226
Tabela 24 – Análise de regressão múltipla das dimensões do autoconceito (“EAA”) em cada uma das dimensões da motivação	229
Tabela 25 – Análise de regressão múltipla das dimensões do autoconceito em cada uma das dimensões da motivação.....	230
Tabela 26 – Média e desvio-padrão dos resultados na motivação, tomando a satisfação (SAT) e a idade	232
Tabela 27 – Análise de variância dos resultados na motivação em função da satisfação (SAT) e da idade.....	233
Tabela 28 – Média e desvio-padrão dos resultados na motivação, tomando a aceitação de riscos e iniciativas (ARI) e a condição de asilante	235
Tabela 29 – Análise de variância dos resultados na motivação, em função da aceitação de riscos e iniciativas (ARI) e a condição de asilante	236
Tabela 30 – Média e desvio-padrão dos resultados no envolvimento, tomando a satisfação (SAT) e a idade	239
Tabela 31 – Análise de variância dos resultados no envolvimento, em função da satisfação (SAT) e da idade	241
Tabela 32 – Média e desvio-padrão dos resultados no envolvimento, tomando a autoaceitação (ATA) e a idade	244
Tabela 33 – Análise de variância dos resultados no envolvimento, em função da autoaceitação (ATA) e da idade	246
Tabela 34 – Média e desvio-padrão dos resultados no envolvimento, tomando a satisfação (SAT) e a condição de asilante	248

Tabela 35 – Análise da variância dos resultados no envolvimento, em função da satisfação (SAT) e da condição asilante	249
Tabela 36 – Média e desvio-padrão dos resultados no envolvimento, tomando o autoconceito total (ACT) e da saída de casa (MuZo)	253
Tabela 37 – Análise de variância dos resultados no envolvimento, em função do autoconceito total (ACT) e da saída de casa (MuZo)	254

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo sociocognitivo da expectativa-valor da motivação para a realização (adaptado de Schunk et al., 2010).....	18
Figura 2 - Modelo atribucional (Weiner, 1986, 1992)	24
Figura 3 - Modelo de reciprocidade triádica (adaptado de Bandura, 1986).....	28
Figura 4 – Hierarquia das necessidades de Maslow	34
Figura 5 - Modelo de desenvolvimento de um “líder” (United States Military Academy adaptado de Sweeney, Hannah, & Snider, 2008)	110
Figura 6 – Modelo de cadeia de resposta de Cross (1981) (Adults as Learners, San Francisco: Jossey-Bass, p. 124).	139

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz locus-estabilidade-controlo (Weiner, 1986)	26
Quadro 2 - Diferenças entre metas de aprendizagem e metas de performance, segundo Dweck e Elliot (1983).....	41
Quadro 3 - Relação entre a mestria e a performance com a orientação a aproximação- evitamento (adaptado de Schunk, 2010).....	43
Quadro 4 – Instrumentos de avaliação da motivação.....	56
Quadro 5 – Instrumentos de avaliação do envolvimento	84
Quadro 6 – Instrumentos de avaliação do autoconceito.....	114

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultados na meta performance-evitamento em função da interação entre satisfação e idade	234
Gráfico 2 - Resultados na meta <i>performance</i> -evitamento em função da interação entre a aceitação de riscos e iniciativas e a condição asilante	237
Gráfico 3 - Resultados na dedicação e vigor em função da interação entre satisfação e idade	242
Gráfico 4 - Resultados na absorção em função da interação entre satisfação e idade...	242
Gráfico 5 - Resultados no <i>engagement</i> total em função da interação entre satisfação e idade	243
Gráfico 6 - Resultados no envolvimento comportamental em função da interação entre autoaceitação e idade	247
Gráfico 7 - Resultados na absorção em função da interação entre satisfação e a condição de asilante	249
Gráfico 8 - Resultados no <i>engagement</i> total em função da interação entre satisfação e a condição de asilante	250
Gráfico 9 - Resultados no envolvimento afetivo em função da interação e a condição de asilante	251
Gráfico 10 - Resultados no envolvimento comportamental em função da interação entre satisfação e a condição de asilante.....	252
Gráfico 11 - Resultados no envolvimento afetivo em função da interação entre autoconceito total e saída de casa	255
Gráfico 12 - Resultados no envolvimento total em função da interação entre autoconceito total e saída de casa	256

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Análise de variância dos resultados na motivação em função do relacionamento interpessoal (RIP) e da idade.....	i
Anexo 2 - Análise de variância dos resultados na motivação em função da competência (COM) e da idade	i
Anexo 3 - Análise de variância dos resultados na motivação em função da aceitação de riscos e iniciativas (ARI) e da idade	i
Anexo 4 - Análise de variância dos resultados na motivação em função da autoaceitação (ATA) e da idade.....	ii
Anexo 5 - Análise de variância dos resultados na motivação em função da aceitação do autoconceito total (ACT) e da idade	ii
Anexo 6 - Análise de variância dos resultados na motivação, em função do relacionamento interpessoal (RIP) e da condição de asilante.....	ii
Anexo 7 - Análise de variância dos resultados na motivação, em função da competência (COM) e da condição de asilante	iii
Anexo 8 - Análise de variância dos resultados na motivação, em função da autoaceitação (ATA) e da condição de asilante.....	iii
Anexo 9 - Análise de variância dos resultados na motivação, em função da satisfação (SAT) e da condição de asilante	iii
Anexo 10 - Análise de variância dos resultados na motivação, em função do autoconceito total (ACT) e da condição de asilante	iv
Anexo 11 - Análise de variância dos resultados na motivação, em função do relacionamento interpessoal (RIP) e da saída de casa (MuZo).....	iv
Anexo 12 - Análise de variância dos resultados na motivação, em função da competência (COM) e da saída de casa (MuZo)	iv

Anexo 13 - Análise de variância dos resultados na motivação, em função da aceitação de riscos e iniciativas (ARI) e da saída de casa (MuZo).....	v
Anexo 14 - Análise de variância dos resultados na motivação, em função da autoaceitação (ATA) e da saída de casa (MuZo).....	v
Anexo 15 - Análise de variância dos resultados na motivação, em função da satisfação (SAT) e da saída de casa (MuZo)	v
Anexo 16 - Análise de variância dos resultados na motivação, em função do autoconceito total (ACT) e da saída de casa (MuZo)	vi
Anexo 17 - Análise de variância dos resultados no envolvimento, em função da relacionamento interpessoal (RIP) e da idade.....	vi
Anexo 18 - Análise de variância dos resultados no envolvimento, em função da competência (COM) e da idade	vi
Anexo 19 - Análise de variância dos resultados no envolvimento, em função da aceitação de riscos e iniciativas (ARI) e da idade	vii
Anexo 20 - Análise de variância dos resultados no envolvimento, em função do autoconceito total (ACT) e da idade	vii
Anexo 21 - Análise de variância dos resultados no envolvimento, em função da relacionamento interpessoal (RIP) e saída de casa (MuZo)	vii
Anexo 22 - Análise de variância dos resultados no envolvimento, em função da competência (COM) e da saída de casa (MuZo)	viii
Anexo 23 - Análise de variância dos resultados no envolvimento, em função da aceitação de riscos e iniciativas (ARI) e da saída de casa (MuZo).....	viii
Anexo 24 - Análise de variância dos resultados no envolvimento, em função da autoaceitação (ATA) e da saída de casa (MuZo).....	viii

Anexo 25 - Análise de variância dos resultados no envolvimento, em função da satisfação (SAT) e da saída de casa (MuZo)	ix
Anexo 26 - Análise de variância dos resultados no envolvimento, em função do relacionamento interpessoal (RIP) e condição de asilante.....	ix
Anexo 27 - Análise de variância dos resultados no envolvimento, em função da competência (COM) e condição de asilante.	ix
Anexo 28 - Análise de variância dos resultados no envolvimento, em função da aceitação de riscos e iniciativas (ARI) e condição de asilante.	x
Anexo 29 - Análise de variância dos resultados no envolvimento, em função da autoaceitação (ATA) e condição de asilante.....	x
Anexo 30 - Análise de variância dos resultados no envolvimento, em função do autoconceito total (ACT) e condição de asilante.	x
Anexo 31 – Inquérito – Motivação, Envolvimento e Autoconceito	xi

CAPÍTULO I. INTRODUÇÃO

Este primeiro capítulo tem por objetivo proceder à apresentação da problemática inerente ao presente estudo. Com esta finalidade delimita-se o tema e formula-se o problema de investigação, incidindo especialmente na justificação e pertinência da mesma, não só para o contexto de formação profissional militar português, como para o ensino profissional em geral. Seguidamente, realiza-se uma descrição de como se estrutura esta tese, antecipando alguns conteúdos centrais de cada um dos capítulos constitutivos. São ainda expressas considerações complementares.

1.1. Delimitação do tema de estudo

Hoje, mais do que nunca, a transformação e reorientação dos sistemas formativos são uma necessidade incontornável. Reclama-se a construção de novos sentidos para o ensino profissional, radicada em mudanças profundas no papel que as instituições de formação desempenham, e que exigem uma atenção crescente às questões da qualidade. A ideia de uma formação de excelência caracteriza-se pela falta de referencial, importando, assim, encontrar estratégias que mantenham em aberto a questão dos referentes na discussão da questão da qualidade. Operar mudanças nesta direção requer, antes de mais, o estudo dos indivíduos-alvo deste tipo de formação. É então este o primeiro desafio a enfrentar, o de conhecer e compreender as motivações, as conceções pessoais e o

envolvimento dos indivíduos na formação, para se poder atuar na manutenção e incremento das mesmas, com vista a benefícios pessoais e organizacionais (Guimarães, Bzuneck, & Sanches, 2002; Ryan & Deci, 2000).

As explicações mais antigas do comportamento humano, a começar por Aristóteles, partiam do princípio que as ações são motivadas por objetivos. Csikszentmihalyi (1990) defende mesmo que “a finalidade dá um rumo aos nossos esforços” (p. 298). Análogamente, Pereira (2013) considera a motivação como “um conjunto de forças impulsionadoras que mobilizam e orientam a ação de um indivíduo em direção a um objetivo” (p. 446). A motivação é, assim, encarada como um processo não observável diretamente, mas inferida através de comportamentos e efeitos que produz, incluindo o estabelecimento de metas ou objetivos (Pintrich, 2003) que requerem o envolvimento físico (esforço e persistência), mental (planeamento, tomada de decisão, resolução de problemas) e afetivo (sentimentos e reações afetivas em relação à aprendizagem, à instituição, aos formadores e aos colegas) (Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Lam, Wong, Yang, & Liu, 2012; Lee & Shute, 2009; Skinner & Belmont, 1993; Skinner & Pitzer, 2012; Stipek, 2002). Nesta lógica, a motivação representa a energia, gerada com base em orientações cognitivas do sujeito (Martin, 2007) e o envolvimento, a “energia em ação” na relação estabelecida entre o indivíduo e a atividade (Skinner & Pitzer, 2012), ou entre o indivíduo e a instituição (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008).

Comum a todas as perspectivas teóricas sobre a motivação, em contexto formativo, é o facto de salientarem o papel dos pensamentos e do sistema do *self* como organizadores e determinantes do comportamento e da orientação motivacional dos sujeitos (Deci & Ryan, 1991; Harter, 1999; Weiner, 1992). A

motivação é, assim, uma função do grau em que o sujeito tem consciência de si mesmo (Sá, 2004), na medida em que este *self* consciente origina e formula objetivos, intenções e crenças subjacentes a decisões, motivações e comportamentos autorregulados (Fernandéz, 2005; McCombs, 1994). Pressupõe-se, assim, que motivação e envolvimento sejam movidos e dirigidos por orientações cognitivas ou crenças pessoais, como suposições e teorias acerca de si mesmo (Belo, Faria, & Almeida, 1998; Bong & Skaalvik, 2003; Pajares & Olaz, 2008; Pintrich, 2003; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976; Wigfield, & Karpathian, 1991), recebendo, também, a influência de variáveis contextuais, como por exemplo os relacionamentos interpessoais e os conteúdos formativos (Bandura, 1986; Cabanach, Arias, Pérez, & González-Pienda, 1996). Estas crenças pessoais, denominadas de autoconceito, representam a percepção do sujeito relativamente a si próprio e na sua relação com os outros (Veiga, 2012). O autoconceito é, assim, encarado como tendo um papel ativo na dinâmica e regulação do comportamento do indivíduo (Markus & Wurf, 1986), considera-se, assim, a base de todo o comportamento motivado (Franken, 1998), congregando a energia motivacional em objetivos.

Face ao exposto, partindo do pressuposto que as percepções pessoais geram comportamento motivado e, conseqüentemente, vários tipos de metas (Cabanach et al., 1996), importa compreender este fenómeno motivacional, estudando a motivação, o envolvimento e o autoconceito dos formandos, analisando como é que essa crença se relaciona com a forma como se envolvem em determinadas tarefas e com os objetivos formativos que procuram atingir (Ames, 1992; Anderman & Maehr, 1994; Dweck & Legget, 1988; Elliot & Dweck, 1988; Maehr & Midgley, 1991; Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988;

Urdan, 1997; Weiner, 1990). É, assim, propósito desta investigação estudar a motivação e o envolvimento de formandos e as relações que mantêm com o autoconceito em contexto de formação profissional militar, com base em razões que de seguida se apontam.

1.2. Problema de investigação, objetivos e importância do estudo

Estudar a motivação de estudantes tem como intenção encontrar formas de incrementar o seu envolvimento com a formação e com a instituição escolar (Ryan & Deci, 2000). Se por um lado a motivação representa o impulso para a consecução de objetivos (Schunk, 1991), quer formativos, quer laborais, o envolvimento representa a ação física, cognitiva e afetiva desenvolvida tendo em vista a sua consecução (Fredericks et al., 2004; Lam et al., 2012; Lee & Shute, 2009; Skinner & Belmont, 1993; Skinner & Pitzer, 2012). Pressupõe-se, assim, que a motivação para a concretização de objetivos se encontra intimamente relacionada com a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas que permitam atingir essas metas (Anderman & Patrick, 2012). Várias pesquisas (Elliot, McGregor, & Gable, 1999; Grant & Dweck, 2003; Zenorini, Santos, & Monteiro, 2011; Wolters, 2004) consideram mesmo que os objetivos perseguidos pelos estudantes influenciam o seu nível de envolvimento. Neste sentido, cabe dar atenção não só à forma como os formandos se envolvem com a formação, mas também aos objetivos por que se regem, compreendendo as suas motivações.

Conforme referido, na base de influência de todo o comportamento motivado está o autoconceito (Franken, 1998), apresentando-se, assim, como um

preditor das motivações e performances dos sujeitos (Bong & Skaalvik, 2003; Shavelson et al., 1976), surgindo, também, como resultado destes (Bandura, 1986; Shavelson et al., 1976). A importância do estudo do autoconceito assenta na forma como se relaciona com os processos motivacionais, condicionando as atribuições, as metas almejadas, a valorização das tarefas (Fernandéz, 2005) e a forma como o sujeito se envolve com estas (Bandura, 1997; Linnenbrink & Pintrich, 2002; Marsh, 1999). Pressupõe-se, desta forma, que sujeitos que se autoavaliem positivamente tendam a estabelecer objetivos mais desafiantes e a persistir perante as dificuldades, antecipando o sucesso das suas ações (Bandura, 1994; Cross, 1981; Rosa & Pinto, 2011). São várias as investigações que confirmam o relacionamento positivo entre as autopercepções dos sujeitos e um maior envolvimento (Nogueira & Veiga, 2014; Silva & Nogueira, 2007), maior bem-estar (Elliot, Sheldon, & Church, 1997; Rohall, Prokopenko, Ender, & Mattheus, 2014), maior tendência à adoção de estratégias cognitivas e metacognitivas (Rosa & Pinto, 2011; Thomas et al., 1993) e o estabelecimento de objetivos (Elliot & Church, 1997; Elliot et al., 1997; Liu, 2010). Veiga, Robu, Appleton, Festas e Galvão (2014) chegam mesmo a sugerir a adoção de medidas de promoção do autoconceito dos estudantes, por forma a aumentar o seu envolvimento com a escola.

Apesar da multiplicidade de estudos que se tem verificado em torno da relação entre motivação, envolvimento e autoconceito de estudantes, poucos estudos têm sido desenvolvidos em contexto militar. Assim, a par da necessidade de clarificação dos constructos, bem como a análise da sua relação, considerando, ainda, as variáveis sociodemográficas que lhes dão forma, esta investigação propõe-se num contexto de escassez de estudos deste tipo,

contextualizados numa realidade particular pouco explorada - formação profissional militar.

Além deste motivos, existe a necessidade expressa da Marinha conhecer e aumentar o grau de motivação e envolvimento dos seus efetivos, através da sua política de gestão dos recursos humanos, consubstanciada na Diretiva de Política Naval de 2006, na qual a marinha elege como um dos vetores de atuação a motivação. Neste sentido é objetivo estratégico da Marinha “edificar e sustentar as capacidades da componente naval do sistema de forças, de forma a construir (...) uma Marinha capaz de cumprir, com motivação e eficácia, as missões atribuídas” (3.a.). Como objetivo de natureza genérica de primeiro nível pretende-se “dispor, em permanência, de efetivos, militares, militarizados e civis, com a qualidade, na quantidade e com a motivação adequados” (3.b.). Através da Diretiva Sectorial de Recursos Humanos (DSRH) de 2011, tal como nas anteriores DSRH, nomeadamente, as de 2003, 2006 e 2009, destaca-se como pretensão o desenvolvimento e a manutenção da capacidade para garantir à Marinha os recursos humanos “motivados que sustentem a excelência do cumprimento da missão, através do envolvimento das pessoas (...) refletindo-se em elevadíssimos níveis de comprometimento e satisfação” (p. 7). Esta diretiva expressa como objetivo sectorial “melhorar a satisfação, o bem-estar e a motivação do pessoal” (p. 9), como linhas de ação “apoiar a autovalorização (...) e a motivação” (p. 12) e como tarefa “estudar e propor formas de incrementar a satisfação do pessoal da Marinha, designadamente pela promoção de um ambiente profissional, de relações humanas e de trabalho que assegurem o sucesso pessoal e o reconhecimento do contributo individual para o sucesso da Marinha” (p. C-2). Destaca-se, ainda, na Diretiva de Planeamento da Marinha

(DPM) de 2014, como objetivo estratégico do mandato do atual Chefe do Estado-Maior da Armada, o incremento da valorização das pessoas, visando “o reforço do reconhecimento das pessoas como elemento essencial da organização, através de um maior envolvimento individual (...) a fim de promover a motivação e coesão institucional. O efeito pretendido é a promoção de uma melhor e maior identificação das pessoas com a instituição” (p. 10). De acordo com a visão do Almirante Macieira Fragoso, atual Chefe do Estado-Maior da Armada, expressa na nota introdutória da DPM de 2014, “a Marinha terá também de garantir a capacidade para se adaptar às circunstâncias, através de um processo contínuo de transformação, de modo a que se mantenha relevante e útil respeitando elevados padrões de eficiência e eficácia”, acrescentando, ainda, “e porque uma Marinha não se improvisa, o rumo traça-se com base em estudos que analisam o presente e perspetivam o futuro”.

Face ao contexto anteriormente descrito, coloca-se o seguinte **problema de investigação**: *Como se caracteriza a motivação, o envolvimento e o autoconceito dos militares dos Cursos de Formação de Sargentos da Marinha portuguesa, como é que estas variáveis se relacionam entre si, e quais os seus fatores?* Neste sentido, os **objetivos** específicos desta investigação foram:

- Selecionar e adaptar os instrumentos julgados pertinentes para avaliar a motivação, o envolvimento e o autoconceito, e estudar as suas propriedades psicométricas.
- Conhecer a distribuição dos formandos pela motivação, envolvimento e autoconceito, em termos de baixo *versus* alto.
- Caracterizar as variações na motivação dos formandos, especificamente ao nível do autoconceito.

- Caracterizar as variações no envolvimento dos formandos, especificamente ao nível do autoconceito.
- Estudar as diferenças nos resultados obtidos na motivação, considerando o autoconceito e, simultaneamente, o efeito de variáveis sociodemográficas.
- Estudar as diferenças nos resultados obtidos no envolvimento, considerando o autoconceito e, simultaneamente, o efeito de variáveis sociodemográficas.

Juntamente com a necessidade de aprofundar o conhecimento acerca das variáveis pessoais e contextuais que podem promover ou coartar os processos motivacionais dos militares em formação, resta, também, acrescentar que a motivação para a realização desta investigação provem, ainda, do facto de a investigadora ter prestado serviço na Marinha portuguesa, sentindo necessidade de, aproveitando a oportunidade de investigação que lhe foi dada, deixar uma “mais-valia” nesta instituição, que não só a informe sobre o “ponto de situação”, como permita auxiliar a perspetivar as intervenções necessárias que visem a melhoria do sistema formativo que presta, nomeadamente contribuindo para o incremento da motivação e envolvimento dos formandos. Uma vez apresentas as razões para a escolha, interesse e motivação para o trabalho de investigação, descreve-se, de seguida, como este se organiza.

1.3. Estrutura geral da tese

Por razões metodológicas, e para facilitar a leitura, a estrutura da investigação realizada foi dividida em oito capítulos. O presente capítulo descreve o problema e a sua importância, os objetivos que se pretendem atingir com esta investigação e, ainda, as razões que motivaram ao desenvolvimento da mesma.

No capítulo II, procede-se à conceptualização de motivação para a formação profissional, através do desenvolvimento de enfoques teóricos como as teorias da expectativa-valor, da atribuição, a sociocognitiva, e a dos objetivos motivacionais, a nível académico, e das teorias do conteúdo, do processo e do resultado, a nível profissional. Será, ainda, analisada a forma como se avalia este constructo.

No capítulo III é conceptualizado o segundo constructo central do estudo, o qual se refere ao envolvimento na formação profissional, analisando o caso específico do envolvimento académico e do envolvimento profissional. Também aqui será alvo de análise a forma como se avalia este constructo.

No capítulo IV é conceptualizado o terceiro constructo central do estudo, o autoconceito de profissionais em formação, incidindo sobre a temática do autoconceito profissional e procedendo-se à delimitação do constructo. Será ainda focada a forma como o mesmo se avalia.

No capítulo V serão considerados tanto os aspetos de natureza mais conceptual, como os estudos empíricos desenvolvidos sobre a relação da motivação com o envolvimento e com o autoconceito, e do envolvimento com o

autoconceito, considerando ainda variáveis sociodemográficas que dão forma a estas relações, nomeadamente a idade, a saída de casa e a condição de asilante.

No capítulo VI descreve-se a metodologia utilizada. Caracteriza-se a população e a amostra, especifica-se o procedimento seguido no estudo realizado, e descrevem-se os instrumentos utilizados. Aí é referido o trabalho de adaptação da *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES) (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker; 2002), do *Questionário do Envolvimento dos Estudantes na Escola* (QEEE) (Veiga, Pavlovic, Garcia, & Ochoa, 2010), da *Escala de Motivação para a Aprendizagem – Universitário* (EMAPRE-U) de Zenorini e Santos (2010b), e do *Teacher self-concept evaluation scale* (TSCES) (Veiga, Gonçalves, Caldeira, & Zuniga, 2006), apresentam-se as etapas de elaboração e estudo das qualidades psicométricas destes instrumentos.

No capítulo VII é feita a apresentação da análise estatística dos resultados derivados das diferentes análises estatísticas realizadas com assistência do *software* SPSS – versão 21. São expostos os resultados da distribuição dos formandos pelas dimensões da motivação, do envolvimento e do autoconceito, em termos de baixo *versus* alto. São apresentados os resultados das variações na motivação e no envolvimento em função do autoconceito. São, também, apresentados os resultados na motivação e no envolvimento tomando como variáveis independentes o autoconceito e, simultaneamente, as variáveis sociodemográficas – idade, condição de asilante e saída de casa.

Finalmente, no capítulo VIII, procede-se à discussão e à interpretação dos resultados, procurando integrar esta informação com os referenciais teóricos e empíricos revistos. Descrevem-se, ainda, as conclusões e, por último, as sugestões para o desenvolvimento de futuros estudos.

Considerações finais

Este capítulo teve por objetivo a introdução à temática específica da investigação, que se origina na necessidade de estudo da motivação, do envolvimento e do autoconceito de formandos em contexto militar – suas relações e relação com variáveis sociodemográficas específicas –, não só devido à escassez de estudos deste carácter desenvolvidos em instituições de formação profissional militar, permitindo o conhecimento e aprofundamento destes constructos, com benefício para a Psicologia da Educação, como também pela necessidade expressa pela própria Marinha portuguesa.

Espera-se que a procura de resposta ao problema de investigação permita alcançar os objetivos a que este estudo se destina e que, partido da experiência obtida, se conduza ao encontro de novas interrogações que se possam assumir como um incentivo na investigação futura.

Introduzido o tema, a justificação, a motivação e definidos os objectivos e o problema de investigação, prossegue-se para o desenvolvimento teórico de uma das variáveis centrais deste estudo: a motivação para a formação profissional.

CAPÍTULO II. MOTIVAÇÃO PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O termo motivação provém do latim *movere*, que significa mover. Esta ideia remete para a noção de motivação como uma “força” que produz um comportamento orientado, isto é, que leva o indivíduo a agir em prol de algo (Chiavenato, 1982; Maximiniano, 2004). Na verdade, motivação implica uma variedade de processos psicológicos que levam a uma escolha, despoletando um comportamento direcionado a um objetivo, e garantindo a persistência desse comportamento (Bzuneck, 2001; Cavenaghi, 2009; Henderson & Dweck, 1990; Pereira, 2013; Prinrich, 2003; Stantrock, 2006; Stipek, 1998; Weiner, 1979). A sustentabilidade da motivação provém da forma como as pessoas aplicam os seus processos motivacionais, como expectativas, atribuições, emoções e afetos, para persistirem na superação das dificuldades que se lhes possam deparar, mantendo-se motivadas para a concretização dos seus objetivos (Schunk, Pintrich, & Meece, 2010). Em contexto educativo, Anne Marie Fontaine (2005) afirma que a motivação “leva as pessoas a tentar resolver os seus problemas ou, pelo contrário, a fugir deles, envolve afetos e emoções, inibe ou fomenta as aprendizagens e confere sentido à experiência” (p. 11). Desta forma, a motivação influi no que os alunos aprendem, quando aprendem e como aprendem e, ao mesmo tempo, o que os alunos aprendem influencia a sua motivação (Schunk, 1995). Face ao exposto, o interesse do estudo da motivação para a formação reside na capacidade de esta permitir, com alguma relevância, explicar, prever e orientar a conduta do aluno (Gutiérrez, 1986; Nieto, 1985),

tendo por base todo o seu historial de interesses, necessidades e diferenças individuais, bem como outras condicionantes da aprendizagem (Campos, 1986).

Procede-se neste capítulo à delimitação da noção de motivação, e referem-se os instrumentos utilizados na sua avaliação.

2.1. Conceptualização

Por forma a conceptualizar a motivação para a formação profissional convirá, pois, proceder à identificação das principais teorias da motivação académica e da motivação para o trabalho profissional, esta última aqui entendida como motivação profissional, atendendo ao facto de que a população em estudo se refere a formandos dos CFS da marinha portuguesa, os quais são, antes de mais, profissionais que prestam serviço nesta instituição.

2.1.1. Motivação académica.

Para melhor compreender o fenómeno motivacional torna-se pertinente a análise de referenciais teóricos que permitam compreender a evolução da sua concepção, promover o entendimento dos processos motivacionais, identificar o papel das cognições e das crenças no processo de aprendizagem, e proporcionar conhecimentos das estratégias promotoras da motivação, aplicados à formação. Seguidamente, serão focadas as várias perspetivas cognitivas globais do campo motivacional, nomeadamente: da expectativa-valor; da atribuição; a perspetiva sociocognitiva; e a dos objetivos motivacionais.

2.1.1.1. Teorias da expectativa-valor.

Ambos expectativas e valores são importantes preditores do comportamento de escolha, do envolvimento e da persistência futuros dos alunos, bem como da realização destes (Schunk et al., 2010). As expectativas refletem as crenças que as pessoas têm sobre a sua capacidade de desenvolver determinada tarefa com sucesso, sendo que a maioria dos indivíduos não se empenha na consecução de uma tarefa em que acredita falhar, pese embora a valorize (Schunk et al., 2010). Os valores são as razões que levam os indivíduos a envolverem-se numa tarefa, como por exemplo ser uma tarefa: interessante, que gostem de realizar, que será proveitosa, que os leve a ganhar uma recompensa (classificação, pontuação), em que a sua realização agrada a pais, a pares e a professores, e que os impeça de serem castigados (Schunk et al., 2010). Os estudantes podem até acreditar na sua capacidade de realizar com sucesso a tarefa, mas se esta não tiver significado, ou seja, se não a valorizarem, haverá menor probabilidade de se envolverem nela. Por outro lado, se os estudantes acreditarem que determinada tarefa é interessante ou importante para eles, mas que não serão capazes de a desempenhar bem, muito provavelmente não se envolvem na sua realização (Schunk et al., 2010).

As primeiras teorias cognitivas de motivação evidenciavam a importância das percepções e crenças individuais como mediadores do comportamento, focando a investigação da motivação na subjetiva e fenomenológica psicologia do indivíduo, ou seja, focavam-se nas expectativas de sucesso dos sujeitos e no valor que estes atribuíam à tarefa (Schunk et al., 2010). As pesquisas mais recentes a nível dos constructos expectativas e valores

continuam esta tradição, focando-se nestas duas crenças do indivíduo, apesar dos investigadores incluírem também variáveis contextuais (Schunk et al., 2010). No âmbito destas teorias serão, de seguida, apresentados os aspetos principais da teoria da motivação de Atkinson e da teoria da expectativa-valor de Eccles e Wigfield.

Teoria da motivação de Atkinson.

Partindo da noção lewiana de valência – valorização atribuída por uma pessoa a um objeto do seu ambiente, que lhe permitirá a satisfação das suas necessidades (Weiner, 1992) – Atkinson (1957, 1964) tentou isolar determinantes de conduta e especificar as relações entre eles. Este autor colocou em hipótese que o comportamento era uma função multiplicativa de motivos, probabilidade de sucesso e valor de incentivo do sucesso (Schunk et al., 2010). O motivo ou necessidade de realização é considerado um traço de personalidade estável e duradouro, que leva o sujeito a esforçar-se para conseguir o êxito e a experimentar orgulho uma vez que este é alcançado (Fernandéz, 2005). Os motivos incluíam o motivo para a aproximação ao sucesso e o motivo para o evitamento do fracasso. Um forte motivo para a aproximação do sucesso levará a uma maior motivação para a realização, pelo contrário, um forte motivo para evitar o fracasso levará as pessoas a evitarem o envolvimento em tarefas de realização. Ambos os motivos (aproximação do sucesso e evitamento do fracasso) são de natureza afetiva mas incluem aspetos de expectativa em termos de antecipação emocional (Covington, 1992). A probabilidade de sucesso é a expectativa de que determinada ação permita a consecução de uma meta, isto é,

numa tarefa concreta, a probabilidade de êxito covaria negativamente com a sua dificuldade (Fernandéz, 2005). O terceiro componente da teoria de Atkinson é o valor do incentivo para o sucesso, o qual é definido como a atração relativa que exerce sobre um indivíduo o seu sucesso num determinado campo, ou a disposição afetiva para experimentar sentimentos positivos resultante do sucesso na realização de uma tarefa (Fernandéz, 2005). Tarefas demasiado fáceis não geraram muito orgulho e realização pessoal. Pelo contrário, tarefas difíceis mas executáveis serão mais atrativas e geraram maior orgulho e sensação de valor próprio quando os indivíduos são bem-sucedidos (Schunk et al., 2010; Weiner, 1992; Wigfield & Eccles, 1992). Partindo destes conceitos, Atkinson postulou que o produto destes três fatores é a expectativa de êxito, isto é, a probabilidade calculada pelo sujeito de êxito da tarefa, associada a constatações como “é muito difícil para mim” (Tapia, 1992). De forma análoga surge o medo do fracasso, partindo de variáveis associadas à não consecução da meta desejada (motivo de evitação do fracasso, probabilidade de fracasso e valor de incentivo do fracasso) (Fernandéz, 2005).

Conforme exposto por Tapia (1992), a teoria clássica de Atkinson apresenta algumas limitações uma vez que, segundo o autor, se restringe a metas relacionadas com o *self*. Várias foram as teorias derivadas da teoria clássica que tentaram eliminar estas limitações, nomeadamente as teorias contemporâneas, as quais incluem influências contextuais nos seus modelos, conforme a teoria da expectativa-valor de Eccles e Wigfield.

Teoria da expectativa-valor de Eccles e Wigfield.

Eccles, Wigfield e colegas (Eccles, 1983, 2005; Eccles et al., 1989; Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 1992, 2000, 2002) reviram o modelo de Atkinson dotando-o de uma natureza mais sociocognitiva de forma a refletir o atual paradigma cognitivo da motivação, definindo, para tal, dois importantes preditores do comportamento: as expectativas (probabilidade de sucesso) e o valor da tarefa (incentivo do valor). Refletindo uma perspectiva sociocognitiva mais situacional, este modelo (Figura 1.) não destaca os motivos como necessidade do sucesso ou o medo do fracasso, no entanto, estes estão implícitos, podendo fazer parte da componente de memórias afetivas, que podem dar origem a crenças cognitivas acerca do valor da tarefa (Schunk et al., 2010).

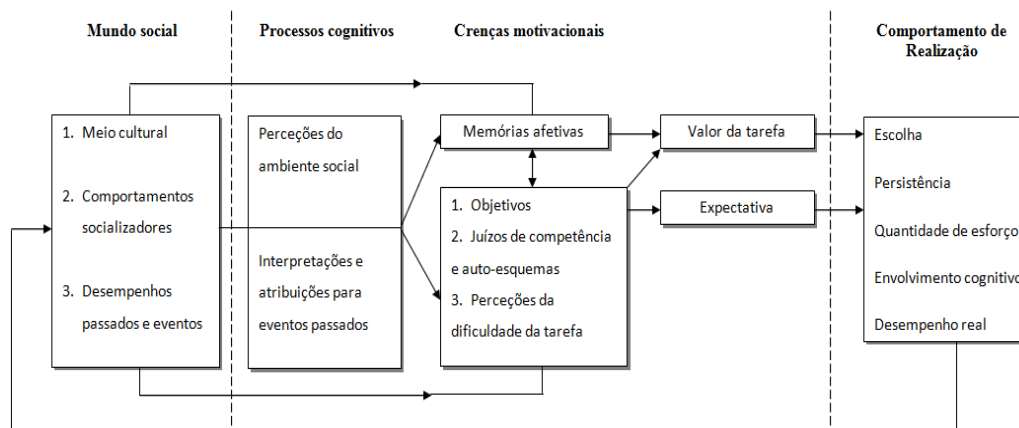


Figura 1 - Modelo sociocognitivo da expectativa-valor da motivação para a realização (adaptado de Schunk et al., 2010)

Os dois fatores chave deste modelo são a expectativa de sucesso e o valor da tarefa. Ambos, expectativas e valor, são constructos internos, baseados nas crenças cognitivas dos sujeitos, a sua diferença está na pergunta de partida,

sendo que, para os valores a pergunta é “porque devo realizar esta tarefa?” (Eccles, 1983), implicando que a resposta se baseie em interesses, utilidade, importância ou mesmo custos (Schunk et al., 2010). Por outro lado, as expectativas respondem à pergunta: “serei capaz de realizar esta tarefa?” (Eccles, 1983, 2005; Pintrich, 1988; Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 1992, 2002). A resposta apela a expectativas futuras de sucesso, ou seja, às crenças dos estudantes sobre se serão bem-sucedidos numa tarefa futura (Eccles & Wigfield, 2002). Desta forma, a expectativa de sucesso é mais orientada para o futuro do que a autopercepção de competência, e está associada a realização, escolhas e persistência (Eccles, 1983, 2005; Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 1992, 2002). Esta concepção revela estreitas relações com outros constructos na literatura da motivação, como a expectativa de eficácia e, em menor medida, a expectativa de resultado, de Bandura; a teoria da atribuição de Weiner, na qual os sujeitos consideram as atitudes como condicionantes dos resultados; a necessidade de se sentir competente da teoria de Deci e Ryan; o autoconceito centrado no domínio de diferentes âmbitos (Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles 2002).

Outros condicionantes motivacionais considerados neste modelo são as suas memórias afetivas, os juízos de competência, os autoesquemas e os objetivos. As memórias afetivas influenciam o valor da tarefa pois estão relacionadas com as emoções vividas pelo aluno em situações semelhantes, assim, resultados altos conduzem a reações positivas, e resultados baixos conduzem a emoções negativas, sendo que se valorizam mais as tarefas em que se atingiu o sucesso do que aquelas em que se fracassou (Fernandéz, 2005). Os juízos de competência e os autoesquemas refletem as crenças e o autoconceito

dos sujeitos acerca deles próprios e afiguram-se como juízos de competência ou habilidade semelhantes às crenças de autoeficácia de Bandura (1997). Segundo vários autores, estes juízos representam as crenças dos indivíduos sobre que tipo de pessoas são e que tipo de pessoas podem vir a ser, incluindo crenças de personalidade e de identidade, bem como autoconceito específico para certos domínios, como a atração física, a habilidade académica, a competência social (Eccles, 1983; Harter, 1985; Marsh, 1990). Os objetivos condicionam a valorização das atividades que levam à sua consecução (Fernandéz, 2005) e caracterizam-se por serem representações cognitivas daquilo que os alunos se esforçam para atingir, podendo ser moldados pelos autoesquemas e autoconceitos de cada sujeito, não devendo ser confundidos com metas de aprendizagem e performance (Schunk et al., 2010). Relacionadas com os objetivos estão a perceção da tarefa, mais concretamente a dificuldade da tarefa percebida pelos sujeitos, semelhante ao que sucedia na teoria de Atkinson, e as características da tarefa, relacionadas com o interesse desta (Schunk et al., 2010). Para Wigfield e Eccles (2000), estas crenças são influenciadas por outras duas variáveis: atribuições – de cariz interno, relacionadas com os processos cognitivos, ou seja, com a forma como os alunos interpretam a sua experiência passada (causas percebidas de resultados) e desempenho atual, sendo estas essenciais na formação da autoperceção de competência e expectativas - e a forma como os alunos percebem o seu ambiente sociocultural – incluindo crenças socializadoras por parte dos vários atores (pais, professores, pares) e a forma como percebem e interpretam os papéis sociais (género e estereótipos) (Schunk et al., 2010).

De acordo com Bzuneck (2010), “uma poderosa fonte de motivação consiste em o aluno ver significado ou importância nas atividades prescritas” (p. 14), assim, se uma tarefa ou conteúdo forem vistos como irrelevantes provocaram tédio ao estudante, ao contrário de motivação. Da mesma forma, para Eccles e Wigfield (2002) a motivação do aluno depende, além das expectativas pessoais de êxito, da crença na importância ou valor da tarefa. Eccles e Wigfield (1995) defendem um modelo teórico que parte do pressuposto que cada indivíduo tem percepções e crenças próprias sobre o valor. Estes autores definem o valor da tarefa em termos de quatro componentes: valorização dos resultados obtidos, interesse intrínseco, utilidade e crença de custo. A combinação dos quatro componentes apresentados com as expectativas dos estudantes influencia a sua realização na escola (Eccles & Wigfield, 2002).

As expectativas, que incluem o autoconceito, as autopercepções de habilidade e as expectativas de sucesso, prognosticam a realização em termos de notas, performance e testes estandardizados (Schunk et al., 2010). Contudo, apesar dos valores estarem positivamente correlacionados com a realização, as expectativas predizem muito melhor essa mesma realização. No entanto, no que toca a intenções para enveredar por escolhas futuras (comportamento de escolha), as crenças valorativas, incluindo valorização de resultados obtidos, interesse intrínseco e utilidade extrínseca, são melhores preditores do que as expectativas (Eccles, 1983; Wigfield & Eccles, 1992). Segundo Schunk e colaboradores (2010) os valores de realização são bons preditores dos comportamentos de escolha dos estudantes, nomeadamente a nível do curso. Uma vez efetuada a escolha do trajeto a seguir, são as expectativas que ajudam a prognosticar a performance dos alunos. Face ao que antecede, as instituições de

formação dever-se-iam empenhar na estimulação da construção de expectativas apropriadas e no desenvolvimento de autopercepção de competência nos seus formandos, mais do que na tentativa de aumento da valorização e interesse dos conteúdos do curso, ainda que estes últimos também se correlacionem positivamente com a sua realização.

2.1.1.2. Teoria da atribuição de Weiner.

Anteriormente foram discutidos os constructos de expectativas e valores e o seu relacionamento com a aquisição de determinados comportamentos. Importa, agora, compreender como é que os sujeitos dão sentido a esses comportamentos, procurando explicações e causas, denominando-se este de processo atribucional.

A teoria da atribuição assume que os indivíduos são motivados para compreender e dominarem o seu mundo, e tentaram determinar as causas dos acontecimentos (Fernandéz, 2005; Schunk et al., 2010), tomando as suas decisões de forma conscienciosa e racional (Weiner, 1992). As atribuições causais são “interpretações produzidas pelo sujeito que percebe (ator ou observador) e que visam explicar a relação entre uma ação e um dado resultado” (Weiner, 1986, p. 22). Estas referem-se “ao processo de avaliação cognitiva pelo qual o sujeito atribui causas às suas experiências passadas de sucesso e/ou de insucesso” (Oliveira, 1996, p. 21), influenciando os comportamentos de realização, as expectativas, e os afetos (Fernandéz, 2005). A atribuição causal é identificada por (Heider, 1958) como a tendência natural do sujeito para prever ou antecipar acontecimentos através das causas explicativas de uma determinado

desempenho. Pressupõe-se, assim, que o indivíduo se adapta às exigências do meio através do conhecimento que possuiu de si próprio e da avaliação que faz das tarefas a desempenhar, orientando-se por fatores pessoais e situacionais (Almeida & Guisande, 2010). Heider (1958) defende que a combinação de fatores externos e internos ao indivíduo responde à dificuldade da ação e reflete o desenvolvimento psicológico do sujeito, evidenciando o grau de autonomia e responsabilização.

Ainda na lógica dos modelos de aprendizagem social, Rotter (1966) sugere que os sujeitos desenvolvem crenças (traços ou atributos internos relativamente consistentes e estáveis) que influenciam o seu comportamento e rendimento na aprendizagem. A sua teoria foca-se nos aspetos motivacionais que influenciam o comportamento dos indivíduos, como as expectativas de reforço e valor originadas por um resultado obtido (Weiner, 1992), relacionadas com as crenças do indivíduo acerca das suas capacidades, níveis de realização, e antecipação do resultado da ação (Stipek, 2002).

Weiner (1979, 1986) desenvolveu uma teoria da atribuição para os contextos de realização, baseada na ideia dos indivíduos como seres conscienciosos, capazes de tomar decisões racionais (Weiner, 1992), assumindo-os como seres motivados por objetivos de compreensão e de domínio e gestão do seu ambiente e deles próprios (Kelley, 1971; White, 1959). Ainda segundo Weiner (1979, 1986), os indivíduos tentam entender os seus ambientes, mais especificamente os determinantes causais de seus próprios comportamentos, bem como dos comportamentos dos outros (Figura 2.).

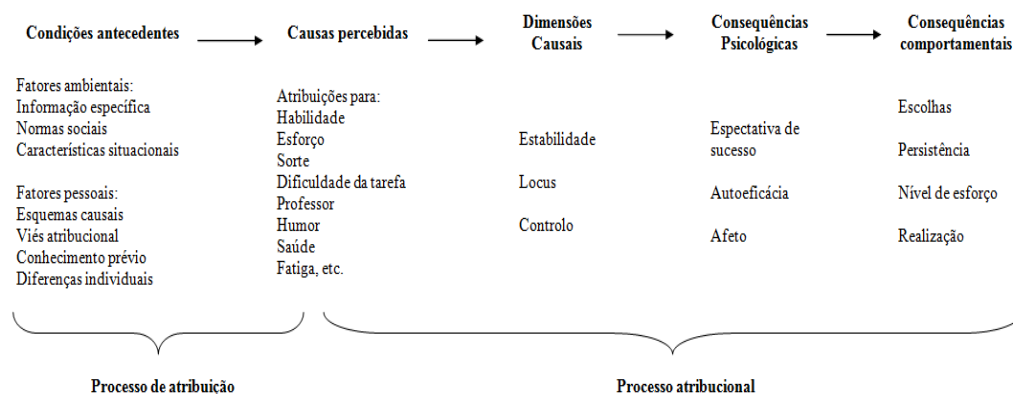


Figura 2 - Modelo atribucional (Weiner, 1986, 1992)

De acordo com a teoria de Weiner (1986, 1992), os antecedentes das atribuições dos sujeitos para o sucesso assumem duas categorias gerais: fatores pessoais e ambientais. Os aspetos ambientais que podem influenciar o tipo de atribuições que os indivíduos formulam representam informação específica – dados concretos a que o aluno tem acesso e que proporcionam um conhecimento das causas da sua conduta, como o ter despendido pouco tempo e esforço de estudo ser a causa de uma má classificação (Fernandéz, 2005) –, normas sociais e outras características situacionais. Todos estes fatores fornecem ao sujeito informação diferencial que ele poderá usar para formular atribuições da sua performance no desenvolvimento da tarefa (Schunk et al., 2010). Os aspetos pessoais que podem influenciar as atribuições dos indivíduos representam esquemas causais – estruturas de conhecimento básico que as pessoas possuem para compreenderem e inferirem a causalidade dos acontecimentos; viés atribucional – heurísticas que os sujeitos usam para inferir a causalidade de um evento, o que pode resultar numa atribuição incorreta e enganosa; conhecimento prévio – inclui o conhecimento metacognitivo da tarefa e o conhecimento geral da tarefa (Metallidou & Efklides, 2001); e estilo atribucional – característica

cognitiva do indivíduo que condiciona sua forma de interpretar os sucessos e, especialmente, os insucessos (Cabanach & Arias, 1998). Todos estes aspetos implicam a cognição e as crenças dos indivíduos sobre eles próprios ou sobre a tarefa, influenciando a atribuição que é feita (Schunk et al., 2010).

Weiner (1986, 1992) enumera as causas percebidas citadas com maior frequência pelos alunos para explicarem os seus resultados: habilidade – grau com que o sujeito considera as suas capacidades, atitudes, conhecimentos prévios como relevantes para a realização da tarefa (Fernandéz, 2005); esforço – relacionado com a prática prévia, traduz-se na intensidade com que se tentou executar uma atividade e o tempo investido nela (Fernandéz, 2005); sorte – peso atribuído ao azar ou à ventura na consecução de determinados resultados académicos (Fernandéz, 2005); tarefa – valoração dada às características da tarefa; professor – referente às suas características de personalidade e destrezas profissionais.

O contributo importante da teoria de Weiner (1986, 1992) é que as diversas atribuições podem ser agrupadas em três dimensões causais básicas: *locus* (internalidade ou externalidade da causa), estabilidade (estabilidade ou instabilidade da causa durante o tempo e as situações) e controlabilidade (perceção de controlo, que varia entre controlável e incontrolável). São estas três dimensões, ativadas implicitamente assim que o indivíduo formula uma atribuição, que fornecem a força psicológica e motivacional da teoria da atribuição. As atribuições podem ser analisadas nestas três dimensões e inserirem-se numa das oito células geradas pela matriz locus-estabilidade-controlo (Quadro 1.)

Quadro 1 - Matriz locus-estabilidade-controlo (Weiner, 1986)

	Internas		Externas	
	Controláveis	Incontroláveis	Controláveis	Incontroláveis
Estáveis	Esforço a longo prazo	Atitude	Viés instrucional	Facilidade/dificuldade da escola ou dos requisitos do curso
Instáveis	Habilidades e conhecimentos Esforço temporário ou situacional	Saúde Humor	Ajuda dos outros	Oportunidade

De acordo com a teoria das atribuições, os desempenhos passados e as crenças pessoais dos indivíduos sobre a sua competência influem os padrões de atribuições com que estes explicam o seu sucesso e o seu fracasso, definindo o repertório de atribuições que evocam num determinado momento e situação (Bar-tal; Bar-Tal, Raviv, Raviv, & Bar-Tal, 1982; Weiner, 1986). Partindo deste pressuposto, facilmente se compreende que as atribuições causais influenciam a motivação, o esforço e a persistência dos alunos nas aprendizagens (Neves & Faria, 2007). Assim, um indivíduo que impute os resultados escolares negativos a fatores internos e estáveis, ou os positivos a fatores externos e instáveis, é um indivíduo que duvida das suas próprias capacidades e que, consequentemente, não acredita no seu esforço para melhorar os resultados, fazendo emergir sentimentos de frustração, desmotivação e baixa autoestima (Almeida & Guisande, 2010; Barca, Peralbo, & Muñoz, 2003; Barros, 1996; González-Pienda et al., 2000), inibindo o seu envolvimento nas tarefas e promovendo atitudes defensivas perante as tarefas escolares (Almeida & Guisande, 2010). Contrariamente, indivíduos que associam os seus sucessos a fatores internos, como a capacidade e o esforço, tendem a desenvolver abordagens mais profundas e autorreguladas de aprendizagem (Almeida & Guisande, 2010; Barca

& Mascarenhas, 2005; Barca et al., 2003). De acordo com Almeida e Guisande (2010) “as atribuições ao esforço são geralmente consideradas as mais adaptativas, por apresentarem implicações positivas nas expectativas diante de desempenhos futuros” (p. 161).

Medway e Venino (1982, citado em Piccinini, 1988) defendem que “a descoberta de que motivação e comportamento estão relacionados com atribuição de causalidade tem importantes implicações para estratégias de intervenção, na medida em que alterando-se o tipo de atribuição se poderá influenciar diretamente a motivação para realização e futuro desempenho” (p. 54). Entendendo melhor os comportamentos dos sujeitos, as suas crenças e como estas crenças são formadas é possível uma orientação para a mudança de pensamento e para a formulação realista de atribuições.

2.1.1.3. Teoria sociocognitiva de Bandura.

A teoria sociocognitiva afirma que os indivíduos agem com base nos seus pensamentos, objetivos, crenças e valores, salientando a importância da componente social no comportamento, partindo do pressuposto que as pessoas adquirem conhecimentos, regras, perícias, estratégias, crenças e emoções através da observação dos outros, assim como, também, aprendem sobre a adequação das ações modeladas observando as suas consequências (Schunk et al., 2010). Ao observar modelos, as pessoas aprendem habilidades e estratégias que podem não demonstrar aquando da aprendizagem, mas sim mais tarde quando estiverem motivados para tal e quando acreditarem que sejam apropriadas perante determinada situação (Rosenthal & Zimmerman, 1978).

No âmbito destas teorias destaca-se o trabalho de Albert Bandura (1986), o qual assumiu que o comportamento do indivíduo, os fatores pessoais (cognições, afetos e eventos biológicos) e o ambiente se influenciam mutuamente através de um determinismo recíproco denominado *reciprocidade triádica* (Figura 3.).

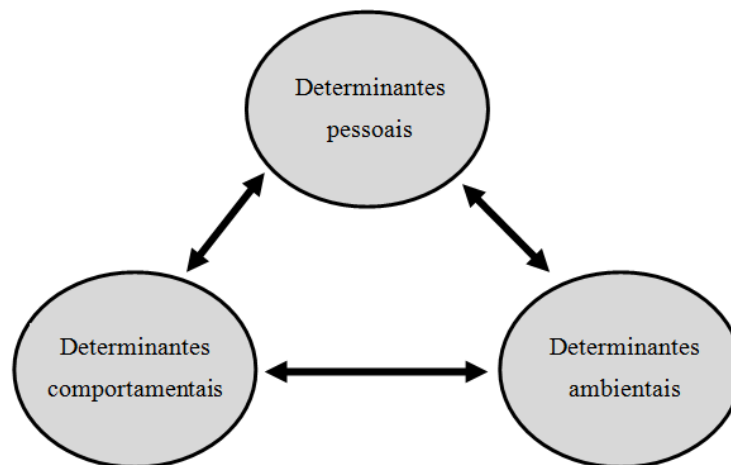


Figura 3 - Modelo de reciprocidade triádica (adaptado de Bandura, 1986)

De acordo com a teoria de Bandura (1986), os sujeitos são seres auto-organizados, proativos, autorreflexivos e autorregulados (Pajares & Olaz, 2008). O pensamento e ação humana são produto da interação dinâmica entre influências pessoais, comportamentais e ambientais, isto é, a forma como o sujeito interpreta os resultados do seu comportamento influencia o ambiente e as noções pessoais que possui, os quais, por seu turno, influenciam o comportamento futuro (Pajares & Olaz, 2008).

Na teoria de Bandura, “motivation is goal-directed behavior instigated and sustained by outcome expectations concerning the anticipated consequences of actions and self-efficacy for performing those actions” (como citado em

Schunk et al., 2010, p. 139). Nesta perspectiva, as expectativas de resultados são particularmente importantes porque representam a forma como os formandos pensam nos possíveis resultados de várias ações, agindo de forma a obterem os resultados que valorizam, ou seja, alunos motivados acreditam que se estudarem arduamente atingirão boas notas. Assim, sabendo que eles valorizam as boas notas é esperado que estudem mais, o que valida as suas expectativas (Shunk et al., 2010). Este exemplo enfatiza a importância das interpretações dos indivíduos sobre os resultados obtidos, bem como a importância da formulação de julgamentos sobre a qualidade do conhecimento e das perícias que possuem (Pajares & Olaz, 2008).

Para Bandura, os processos motivacionais mais relevantes são: autoeficácia, objetivos e aprendizagem motivada. A autoeficácia é definida como “people’s judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances” (Bandura, 1986, p. 391). Segundo Schunk e os seus colaboradores (2010), a autoeficácia representa a capacidade percebida pelo indivíduo para a aprendizagem ou para o desempenho numa determinada tarefa, sendo um processo motivacional chave que afeta as escolhas, o esforço, a persistência e a realização dos estudantes. O estabelecimento de objetivos é outro importante processo motivacional para Bandura (1997). Este depende das propriedades dos objetivos, da possibilidade de escolha e do compromisso, referindo-se à determinação de *standards* quantitativos e qualitativos de performance (Locke & Latham, 1990, 2002). Estudantes com um objetivo e sentido de autoeficácia para o atingirem estão aptos para se envolverem em atividades que eles acreditam que os levará à realização: atenção à instrução; ensaio da informação para ser lembrada; esforço;

e persistência (Schunk et al., 2010). A autoeficácia aumenta à medida que os estudantes veem o progresso dos seus objetivos, o que lhes transmite que estão a ganhar ou a incrementar habilidades (Elliot & Dweck, 1988), sendo, para tal, importante o *feedback* dado aos estudantes (Schunk & Swartz, 1993) como alicerce motivacional. O estabelecimento de objetivos e a autoeficácia são, portanto, influências poderosas para as realizações académicas (Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992). Finalmente, a aprendizagem motivada representa a motivação para adquirir capacidades/habilidades e estratégias, mais do que a realização de tarefas (Corno & Mandinach, 1983). Segundo Schunk (1995), no início de uma atividade os estudantes diferem a nível da autoeficácia para a aprendizagem, bem como a nível das qualidades pessoais (habilidades, interesses, atitudes e características da personalidade), experiência prévia (experiência educacional, por exemplo), e apoio social (pais, professores e pares), sendo estes fatores independentes. Durante o desenvolvimento da tarefa os estudantes são afetados por variáveis de envolvimento que salientam o quão bem estão a aprender e fornecem pistas que usam para avaliar a eficácia da aprendizagem. As autoavaliações de progresso aumentam a autoeficácia e sustentam a motivação (Schunk et al., 2010). A motivação e a autoeficácia aumentam quando as pessoas percebem que o seu desempenho é hábil e que se estão a tornar mais competentes. Para Schunk (1995), a falta de sucesso ou o progresso lento não vão necessariamente diminuir a autoeficácia e a motivação se os estudantes acreditarem que eles podem ter melhores desempenhos se ajustarem a sua atuação, nomeadamente, se despendermos mais esforço e desenvolverem melhores estratégias de resolução das tarefas.

A teoria sociocognitiva tem sido aplicada ao processo de autorregulação, processo através do qual os estudantes, estando orientados para a consecução dos objetivos, ativam e sustentam cognições, comportamentos, e afetos (Zimmerman, 2000). Assim sendo, os estudantes motivados para a consecução de objetivos envolvem-se em atividades autorregulatórias, como ensaiar o material a ser aprendido e clarificação da informação que não foi previamente compreendida. Desta forma, a autorregulação promove a aprendizagem, e a percepção de maior competência sustenta a motivação e autorregulação para obter novos objetivos (Pintrich, 2004; Zimmerman & Schunk, 2004).

Dada a sua potencial aplicação em áreas tão diversificadas como na escolha das carreiras, na saúde, e na educação, a teoria sociocognitiva irá continuar a ser aplicada em vários cenários para ajudar as pessoas a autogerirem importantes aspetos das suas vidas.

2.1.1.4. Teorias dos objetivos motivacionais.

Para Anne Marie Fontaine (2005) a motivação é o aspeto dinâmico da ação, orientado para os objetivos, os quais explicam a iniciação da ação, a sua força, a sua persistência, e o seu fim. Analogamente, Dweck e Elliott (1983) e Maehr e Meyer (1997) consideram que a motivação influencia a iniciação, a direção, a magnitude, a perseverança, a continuação e a qualidade do comportamento para a consecução de objetivos, os quais dotam a ação de um propósito e significado (Kaplan & Maehr, 2007; Maehr & Nicholls, 1980). A definição de motivação de Schunk e dos seus colaboradores (2010) parece abarcar todos os aspetos defendidos considerando que “motivation is the process

whereby goal-directed activity is instigated and sustained” (p. 4). A motivação é, assim, considerada um processo cuja atividade é dirigida, estimulada e sustentada na concretização de objetivos, os quais dotam a ação de sentido, implicando o envolvimento físico, isto é, esforço e persistência, e mental, ou seja, planejamento, ensaio, organização, monitorização, tomada de decisão, resolução de problemas e avaliação do progresso (Pintrich & Schunk, 2002).

De acordo com Pereira (2013), os objetivos representam o resultado ou a realização que um indivíduo procura atingir, sendo que “num comportamento orientado para objetivos, os indivíduos têm uma clara percepção da sua condição presente e da condição ideal (a que pretendem atingir), bem como da discrepância que existe entre essas duas condições” (p. 463), o que os motivará a desenvolver esforços que permitam a diminuição dessa discrepância.

Schunk (2000) defende a existência de relações importantes entre objetivos, expectativas, atribuições, concepções de competência, orientações motivacionais, comparações sociais e do *self*, e comportamentos de realização. A orientação para os objetivos representa e integra vários padrões de crenças que conduzem a “different ways of approaching, engaging in, and responding to achievement situations” (Ames, 1992, p. 261). Esta orientação reflete os *standards* através dos quais os indivíduos julgam a sua performance e o sucesso e insucesso na tentativa de concretização dos objetivos (Elliot, 1997; Pintrich, 2000). Neste sentido, as teorias dos objetivos motivacionais especificam que tipos de objetivos dirigem os vários padrões de comportamentos de realização (Wentzel, 2009), tentando compreender como os alunos pensam acerca de si mesmos, porque desenvolvem determinadas tarefas e porque procuram atingir determinado objetivos educativos (Ames, 1992; Anderman & Mayer, 1994;

Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Dweck, 1988; Maehr & Midgley, 1991; Meece et al., 1988; Urdan, 1997; Weiner, 1990; Zenorini & Santos, 2010a). Adotando o critério de classificação de Schunk e seus colaboradores (2010), serão de seguida destacadas a hierarquia das necessidades de Maslow (1954), a teoria dos sistemas motivacionais de Ford (1992), e a teoria de metas de realização (Ames, 1992; Dweck e Elliott, 1983; Dweck & Leggett, 1988; Elliot, 1999; Elliot & Dweck, 1988; Maehr & Midgley, 1991; Meece et al., 1988; Middleton & Midgley, 1997; Pintrich, 2000; Urdan, 1997).

Hierarquia das necessidades de Maslow.

As primeiras teorias representavam teorias globais da motivação humana. Uma dessas teorias foi a hierarquia das necessidades de Maslow (1954). A noção de necessidade apresentada no modelo de Maslow representa a fonte de energia das motivações, sendo esta inerente ao indivíduo (Bergamini, 2008), e resultante da privação de certas satisfações (Maslow, 1962). No entanto, para Maslow, o ambiente fornece as oportunidades para satisfação dessas necessidades. De acordo com a teoria de Maslow, as necessidades classificam-se em cinco grupos gerais, postulando a existência de uma hierarquia destes grupos de necessidades em termos da sua importância para o desenvolvimento humano (Figura 4).

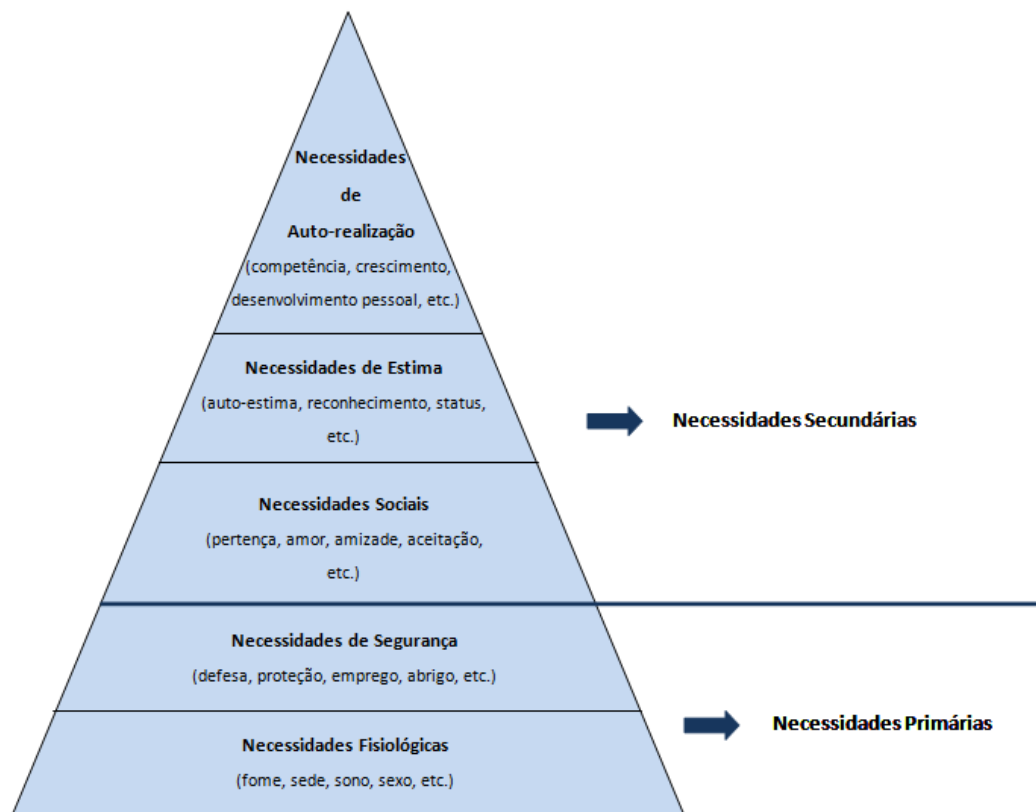


Figura 4 – Hierarquia das necessidades de Maslow

A hierarquia das necessidades baseia-se no facto das necessidades serem os motivadores principais do comportamento humano numa lógica de precedência das necessidades mais básicas para as mais elevadas. Na perspetiva de Maslow (1954), as necessidades mais elevadas, como a autorrealização, são as mais importantes para o desenvolvimento da personalidade, mas estas necessidades não podem ser satisfeitas enquanto as necessidades mais básicas, como as necessidades fisiológicas, não forem satisfeitas. Ainda de acordo com a perspetiva do autor, se duas necessidades se encontrarem em conflito, dominará a necessidade mais baixa na hierarquia. Heckhausen (1991) destaca que à medida que o indivíduo avança desde a infância até à idade adulta o nível de necessidades a colmatar aumenta, isto é, a necessidade de autorrealização só se torna preponderante após a adolescência.

Robbins (2002) justifica a divisão da pirâmide em dois níveis através da diferença na natureza dos fatores de satisfação. De acordo com o autor, as necessidades de nível baixo são satisfeitas através de fatores extrínsecos (remunerações, adequação do local de trabalho adequado, segurança no emprego, etc.), e as necessidades de nível alto, são satisfeitas através de fatores intrínsecos, como o caso da necessidade de autorrealização.

Embora a teoria das necessidades de Maslow seja questionada em termos de sua validade, principalmente por estar apoiada em evidências muito restritas de pesquisas empíricas (Bergamini, 1997; Robbins, 2002), ainda hoje é uma das teorias sobre motivação mais conhecidas. O seu contributo para a educação reside na aceitação de que a motivação tem as diversas dimensões, que variam da remuneração e da segurança do emprego à realização pessoal e à aprendizagem das pessoas, gerando, a sua inobservância, insatisfação (Sampaio, 2005). Posto isto, a teoria de Maslow é benéfica, pois ajuda a compreender o que necessitam e desejam os sujeitos de uma organização, e como agir para motivá-los.

Teoria dos sistemas motivacionais de Ford.

A evolução das teorias contemporâneas dá-se a nível da reconceptualização das necessidades em objetivos. Os objetivos são aqui apresentados com um significado mais geral do que os objetivos específicos das tarefas apresentados na teoria sociocognitiva de estabelecimento de objetivos de Locke e Latham (1990). A este nível destaca-se a teoria dos sistemas motivacionais de Ford (1992). De acordo com Ford (1992) a teoria dos sistemas

motivacionais é uma teoria integrativa que tenta organizar os vários constructos motivacionais de várias teorias num só modelo compatível com todas as teorias motivacionais. Neste quadro conceptual, o indivíduo incorpora contextos biológicos, sociais e ambientais, cruciais ao desenvolvimento (Lerner, 1989). A teoria descreve o desenvolvimento da pessoa-em-contexto como uma planta e a sua relação com o seu nicho ecológico e o ecossistema que o contém (Schunk et al., 2010). Ford (1992) propõe uma fórmula matemática na qual “achievement and competence are the results of a motivated, skillful, and biologically capable person interacting with a responsive environment” (p. 70). A habilidade representa as várias funções dos processos cognitivos e informativos, e o comportamento necessário a uma ação competente; a biologia é definida em termos das capacidades biológicas e psicológicas da pessoa, que podem aumentar ou debilitar a performance; os ambientes reativos incluem os vários contextos em que o indivíduo se move e que devem fornecer oportunidades positivas de desenvolvimento (Schunk et al., 2010).

Ford (1992) considera a motivação como um “psychological, future-oriented (anticipatory) and evaluative (rather than instrumental) phenomenon” (p. 248). Nesta lógica, a motivação fornece a energia, a direção e a avaliação do comportamento, determinando o seu nível de persistência, enquanto que os outros componentes cognitivos e comportamentais fornecem os meios de ação (funções instrumental). Segundo Ford (1992), objetivos, emoções e crenças pessoais de agência (semelhantes às crenças de autoeficácia) interagem para determinar a motivação. Se em determinada situação um destes três componentes faltar, o indivíduo não estará motivado nesse contexto, por exemplo, se não houver a ativação de um objetivo, origina-se um efeito negativo

inibidor, ou se existir uma fraca crença nas suas capacidades pessoais, a motivação decairá e o comportamento será terminado (Ford, 1992).

O conteúdo dos objetivos refere-se às consequências desejadas ou indesejadas do objetivo e implica o que as pessoas querem, o que é que elas estão a tentar realizar e porque o realizam (Ford, 1992). De acordo com a taxonomia dos objetivos, estes são classificados em vinte e quatro categorias, representando uma lista mais compreensiva que a exposta por Maslow. Ford (1992) assumiu que o comportamento é guiado por vários objetivos em simultâneo, assim, a ativação de um objetivos não impede a ativação de outros. O terceiro aspeto a realçar desta taxonomia é o facto de os objetivos poderem ser combinados em temas ou unidades maiores, que signifiquem a fusão de várias categorias de objetivos (Ford, 1992). Esta taxonomia apresenta duas grandes categorias de objetivos: os intrapessoais e os objetivos interacionais. De acordo com Ford (1992), existem três principais tipos de objetivos intrapessoais: afetivos, relativos a sentimentos ou emoções que os sujeitos querem experienciar ou evitar; cognitivos referentes a desejos de exploração, compreensão, criatividade intelectual e autoavaliações positivas, associados à proteção do valor-próprio ou do *self* em geral, e semelhantes ao objetivo ou motivo para proteção da autoestima (Covington, 1992; Harter, 1990); e de organização subjetiva, os quais representam uma mistura complexa de estados afetivos e cognitivos e incluem os objetivos de unidade e de transcendência, e são semelhantes à sensação de *flow* (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1993). Relativamente aos objetivos interacionais, estes incluem objetivos de assertividade (proeminência do indivíduo), objetivos integrativos (proeminência do grupo ou dos outros) e objetivos de tarefas (forma de abordar as tarefas).

Ford e Nichols (1991) mostraram haver três dimensões gerais pelas quais as orientações para os objetivos podem diferir: ativa-reativa, manutenção-mudança e aproximação-evitamento. Relativamente ao estilo ativo-reativo, uma orientação ativa refere-se ao comportamento de um indivíduo que envolva iniciação, direção e planeamento do comportamento. Numa orientação reativa, o comportamento é uma função das características situacionais (Schunk et al., 2010). O estilo manutenção-mudança refere-se a sujeitos que procuram ativamente a manutenção dos seus comportamentos e objetivos gerais, contrastando com aqueles que procuram a mudança e a melhoria dos seus níveis de objetivos e deles próprios. Estudantes com um estilo de manutenção estão satisfeitos com o seu nível de performance, enquanto que estudantes com um estilo de mudança estão interessados em novas aprendizagens e no aumento da sua realização (Schunk et al., 2010). O estilo aproximação-evitamento descreve os indivíduos que tendem a conceptualizar os conteúdos dos objetivos em termos de aproximação das consequências desejadas ou de evitação das consequências indesejadas. Estudantes com um estilo de aproximação procuram novas tarefas, aceitam os riscos e não têm medo de falhar; contrariamente, os estudantes com um estilo de evitação ficam ansiosos quando experimentam novas tarefas e procuram evitar o fracasso. Esta noção de aproximação-evitação tornou-se importante na teoria da orientação para os objetivos (Elliot, 1997), aprofundada na seção que se segue.

Teoria das metas de realização.

Atendendo ao facto de as metas de realização agregarem pensamentos, crenças, propósitos e emoções que traduzem as expectativas dos estudantes relativamente às tarefas que deverão realizar (Ames, 1992), a orientação a metas constitui um padrão cognitivo que produz intenções de conduta, traduzidas nas diferentes formas de aproximação, implicação e elaboração das tarefas relacionadas com a aprendizagem (Cabanach et al., 1996; Harackiewicz et al., 1997, 2000; Zenorini & Santos, 2010a). Esta teoria postula a existência de relações importantes entre objetivos, expectativas, atribuições, concepções de competência, orientações motivacionais, comparações sociais e do *self*, e os comportamentos de realização (Schunk, 2000). Elliot e colegas (1997, p. 923) expressam “we view personal goals as concrete, idiographic representations that emerge from more general, nomothetic dispositions and orientations (e.g. temperaments, motives, global self-perceptions)”. Os objetivos fornecem um quadro através do qual os indivíduos interpretam e reagem aos acontecimentos, resultando em diferentes padrões de cognição, afeto e comportamento (Dweck & Leggett, 1988). A teoria das metas de realização especifica que tipo de objetivos (propósito ou razão) dirigem o comportamento de realização (Maehr & Zusho, 2009; Wentzel, 2009), sendo a motivação explicada embasada no aspeto qualitativo do envolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem (Zenorini & Santos, 2010a). Steinmayr e Spinath (2009) evidenciam que conhecer os motivos e os objetivos que levam os alunos a envolver-se, ou não, com a aprendizagem é importante, tanto do ponto de vista motivacional, quanto

pelo facto de ser uma questão-chave para ajudar a compreender os processos de aprendizagem e as variáveis que os determinam.

A “competência” é, aqui, assumida como o sentimento de capacidade de lidar com o ambiente, com as perícias e as habilidades desenvolvidas (Elliot & Dweck, 2005; Maehr & Nicholls, 1980; Nicholls, 1984; White, 1959). Esta assunção reflete-se nos dois objetivos principais desta teoria: objetivos de aprendizagem e de performance (Bzuneck, 1999; Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Dweck, 1988), também referidos por objetivos de mestria e de performance (Ames, 1992; Ames & Archer, 1987). No caso do objetivo de orientação para a mestria, o foco incide no desenvolvimento da competência (Kaplan & Maehr, 2002), no domínio da tarefa de acordo com os *standards* estabelecidos pelo próprio, ou na melhoria do próprio sujeito, o qual procura o crescimento intelectual, valorizando o esforço, enfrentando os desafios que possam surgir, e utilizando estratégias de aprendizagem autorregulatórias (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988; Maehr & Midgley, 1991; Midgley et al., 1998; Nicholls, 1984; Zenorini & Santos, 2010a). Os objetivos orientados para a performance focam-se na demonstração de competência (Kaplan & Maehr, 2002) e na forma como essa habilidade é julgada relativamente a outros, como por exemplo, a outros melhores, usando *standards* de comparação social, esforçando-se por ser o melhor de um grupo, demonstrando a sua própria inteligência, evitando julgamentos de fraca habilidade, e procurando o reconhecimento público da sua performance (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988; Midgley et al., 1998; Zenorini & Santos, 2010a).

Ambas as metas reportam a comportamentos diferentes a nível do “empenho do aluno, ao uso de estratégias de aprendizagem, e o nível de

processamento da informação” (Zenorini & Santos, 2010a, p. 102). Dweck e Elliott (1983) estudaram de que modo varia a forma como os alunos encaram as atividades escolares, segundo a sua atenção se centre em metas de aprendizagem ou de incremento da própria competência, e em metas de performance, relacionadas com o *self*, como o ficar bem perante os outros, ter êxito ou evitar o fracasso (Quadro 2).

Quadro 2 - Diferenças entre metas de aprendizagem e metas de performance, segundo Dweck e Elliot (1983)

	Formas de enfrentar as tarefas	
	Metas de aprendizagem	Metas de performance
Pergunta de partida	Como o posso fazer?	Posso fazê-lo?
Foco de atenção	Processo de realização da tarefa	Resultados da tarefa
Interpretação dos erros	Algo natural com o qual se pode aprender	Fracassos
Incerteza dos resultados	Desafio	Ameaça
Tarefas preferidas	Aquelas através das quais se pode aprender	Aquelas em que se pode ser bem-sucedido
Informação que se procura	Informação sobre o que sabem e não sabem para poderem melhorar a própria habilidade	Informação de caráter adulador, ou seja, o sucesso indica a sua inteligência.
Standards de avaliação da sua atuação	Pessoais, flexíveis e de consecução a longo prazo	Normativos, imediatos e rígidos
Origem das suas expectativas	Esforços que estão dispostos a realizar	Perceção da sua competência atual
Professor	Fonte de orientação e ajuda	Juiz sancionador
Reforço da meta	Intrínseco à realização da tarefa, ou seja, aumento da própria competência	Extrínseco à realização da tarefa, como o reconhecimento pelos outros.

Para as autoras, a busca de um ou de outro tipo de objetivos faz com que o modo de encarar a tarefa divirja em vários aspetos. Segundo Bzuneck (1999), o aluno com uma meta de aprendizagem direciona mais energia às suas

atividades, enfrenta os desafios acadêmicos, utiliza a metacognição, e atribui o sucesso a si próprio (o que se aproxima muito do conceito de motivação intrínseca). O aluno com uma meta de performance sente necessidade de se mostrar inteligente, de se destacar dos colegas, ou de não parecer incapaz. Os erros, em alunos com metas de performance, são vistos como resultados da falta de capacidade. No entanto, Bzuneck (1999) defende que, apesar de existirem características psicológicas contrastantes entre os tipos de metas, o sujeito não se orienta exclusivamente para uma ou para outra, orientando-se simultaneamente e em diferentes graus para ambas as metas. A orientação adotada depende de fatores pessoais e contextuais (Cabanach et al., 1996; Harackiewicz et al., 1998; Linnenbrink & Pintrich, 2001), como a forma do indivíduo reconhecer a inteligência (modificável, ou não), a autodeterminação, a valorização da tarefa, a autonomia para a resolução da tarefa, e a avaliação dos resultados obtidos, a qual pode influir nas autoavaliações sobre a capacidade, no interesse, na utilização de estratégias de aprendizagem (profundas ou superficiais), e nos sentimentos de realização (Férrandez, 2005).

Elliot e colegas (Elliot, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Harackiewicz, Barron, & Elliot, 1998) diferenciaram objetivos de aproximação à performance de objetivos de evitamento da performance. Estes investigadores sugeriram que os indivíduos podem ser motivados para superar a performance de outros e demonstrar a sua competência e superioridade, refletindo um objetivos de aproximação à performance. Contrariamente, os indivíduos podem ser motivados para evitar o fracasso, através de objetivos de evitamento da performance. As colunas do Quadro 3 representam as abordagens aproximação-evitamento que marcam as pesquisas da motivação para a realização (Atkinson,

1957; Elliot, 1997), e que também surgem nas perspectivas sociocognitivas mais recentes (Covington & Roberts, 1994; Harackiewicz et al., 1998; Higgins, 1997).

De acordo com Higgins (1997), o foco na aproximação/promoção levará os indivíduos a perseguirem estados finais positivos ou desejáveis, enquanto que o foco no evitamento/prevenção levará os sujeitos a afastarem-se de resultados negativos ou indesejados. Assim, espera-se que uma orientação para a aproximação/promoção esteja positivamente relacionada com a cognição, motivação e comportamento, enquanto que uma orientação para o evitamento/prevenção será negativamente relacionada com estes resultados (Schunk et al., 2010).

Quadro 3 - Relação entre a mestria e a performance com a orientação a aproximação-evitamento (adaptado de Schunk, 2010)

	<i>Focus na Aproximação</i>	<i>Focus no Evitamento</i>
	<i>Focus no domínio da tarefa, na aprendizagem e na compreensão.</i>	<i>Focus na evitação da não compreensão, da não aprendizagem e do não domínio da tarefa.</i>
Orientação para a mestria	Uso de <i>standards</i> de auto melhoria, progresso e compreensão mais aprofundada da tarefa (objetivo de aprendizagem, objetivos de tarefa e objetivo no envolvimento da tarefa).	Uso de <i>standards</i> de não estar errado e não realizar uma tarefa de forma incorreta.
	<i>Focus em ser superior, melhor que os outros, ser o mais inteligente, o melhor a desempenhar a tarefa, em comparação com os outros.</i>	<i>Focus na evitação de inferioridade, não parecendo incompetente em comparação com os outros.</i>
Orientação para a performance	Uso de <i>standards</i> normativos, como obter as notas melhores ou mais altas, ser o aluno com melhor desempenho da turma (objetivos de performance e objetivos de envolvimento do ego).	Uso de <i>standards</i> normativos de não obter as piores notas, ou ser o aluno com o desempenho mais fraco da turma.

A importância dada a que um aluno adote uma determinada orientação é respondida pelas consequências a nível da formação. Linnenbrink e Pintrich (2000) identificaram a existência de mediadores motivacionais, afetivos, cognitivos e de conduta que, consoante a orientação geral a metas, influem na aprendizagem dos estudantes. A nível de mediadores motivacionais, várias investigações constataam uma forte correlação entre a meta de aprendizagem e a autoeficácia (Bandalos, Finney, & Geske, 2003; Middleton & Midgley, 1997; Pintrich, 2000; Skaalvik, 1997; Turner, Thorpe, & Meyer, 1998), entre a meta aprendizagem e a valorização das tarefas escolares ou de disciplinas específicas (Miller, Behrens, & Greene, 1993; Pintrich, 2000; Wolters, Yu, & Pintrich, 1996; Wolters & Rosenthal, 2000), entre a meta aprendizagem e a motivação intrínseca (Church, Elliot, & Gable, 2001; Elliot & Church, 1997). A correlação entre as metas aprendizagem e performance e o motivo do sucesso, e entre a meta performance e o evitamento da tarefa são, também, confirmadas por Elliot e Church (1997). Harackiewicz e colegas (1997; 2000) evidenciam a associação entre a orientação para a meta aprendizagem e o interesse. Destacam-se, ainda, os resultados de Grant e Dweck (2003), nos quais alunos orientados para uma meta de aprendizagem atribuem o fracasso à falta de esforço, enquanto os alunos orientados para uma meta de performance atribuem-no à falta de capacidade. Relativamente aos mediadores afetivos, nas pesquisas, em geral, os sentimentos positivos associam-se a metas de aproximação e os negativos às de evitação (Linnenbrink & Pintrich, 2000; Turner et al., 1998). Middleton e Midgley (1997) destacam a covariação positiva entre a orientação ao rendimento, nomeadamente a orientação para a evitação, e a ansiedade. Pintrich (2000) constatou que alunos orientados para a aprendizagem experimentam menos ansiedade nos exames e

mais emoções positivas relativamente à escola. Bandalos e colegas (2003) encontraram uma correlação positiva entre a meta rendimento e a ansiedade nos exames. Da mesma forma, Turner e colegas (1998) averiguaram a covariação negativa dos afetos negativos com a meta aprendizagem, e positiva, desta, com os afetos positivos. Também Shaalvik (1997) e Elliot e Sheldon (1997) atestaram que alunos orientados para a aprendizagem mostram-se menos tensos e nervosos e mais tranquilos para a realização de tarefas específicas e que a meta evitação se correlacionou positivamente com a ansiedade. Dowson e McInerney (2003) reportam que alunos orientados à aprendizagem disfrutam da realização das tarefas, ainda que estas possam ser difíceis. No que concerne a mediadores de conduta, Fernández (2005) concorda que estudantes com orientação à aprendizagem despendem o esforço e a persistência necessários para atingirem metas difíceis e elegem tarefas desafiantes, assumem maiores riscos, estão recetivos à realização de tarefas diferentes e veem os erros como parte da aprendizagem. Contrariamente, alunos com orientação para a evitação da tarefa tendem a esforçar-se e a persistirem pouco (Fernández, 2005). Turner e os seus colaboradores (1998) evidenciam que alunos orientados à aprendizagem mostram-se mais recetivos à eleição de tarefas difíceis, disfrutam mais com a concretização destas e, perante o fracasso, analisam os seus erros e buscam ajuda dos professores, ao contrário do que acontece em alunos orientados à performance. Análogamente, Miller e colegas (1993) comprovaram que estudantes universitários orientados para a aprendizagem persistem na resolução de tarefas, tentando encontrar soluções, buscando fórmulas alternativas, e solicitando ajuda. Elliot e colaboradores (1999) também destacam a associação forte e positiva entre a meta de aprendizagem e o esforço, referindo ainda a

menor intensidade de associação, ainda que positiva, entre este e a meta performance. Relativamente aos medidores cognitivos, teoricamente uma orientação à aprendizagem deveria estar positivamente associada a estratégias de planificação, elaboração e pensamento crítico (Linnenbrink & Pintrich, 2000). No entanto, estudantes que desenvolvam estratégias de planificação, elaboração e pensamento crítico poder-se-ão orientar, também, para objetivos de performance, com o intuito de alcançarem resultados e classificações superiores aos demais (Férnandez, 2005). Vários estudos destacam que a orientação para a aprendizagem se correlaciona positivamente com a utilização de diferentes estratégias cognitivas de processamento profundo (repetição, elaboração e organização da matérias) (Wolters et al., 1996), que a meta de performance se correlaciona de forma positiva com estratégias de aprendizagem superficial (repetição), e que a meta evitação se associa positivamente com a desorganização e ausência de estratégias (Baldalos et al., 2003; Elliot & McGregor, 2001; Elliot et al., 1999; Grant & Dweck, 2003; Harackiewicz et al., 2000; Núñez et al., 1998; Turner et al., 1998; Wolters, 2004).

Face ao exposto, compreende-se ser essencial orientar os estudantes para objetivos de aprendizagem e não para metas de performance. Ou seja, os alunos devem compreender que o seu fracasso não se deve propriamente a uma falta de habilidade como um traço estável, mas a uma falta de esforço, podendo este ser um estado modificável através de esforços estrategicamente realizados (Tapia, 1992).

2.1.2. Motivação para o trabalho profissional.

Por motivação para o trabalho profissional entende-se a força que afeta a forma, a direção, a intensidade e a duração do comportamento de trabalho (Pinder, 2008). A motivação é um dos elementos considerados importantes do ponto de vista da compreensão do funcionamento das pessoas no contexto de trabalho. Para Neves (2001), “compreender o comportamento das pessoas enquanto elementos de uma organização constitui (...) um grande desafio, tanto mais apetrechado, quanto mais o comportamento for contingente de desempenhos individuais e de produtividade organizacional” (p. 255). Contudo, se, por um lado, outrora se relevava a ativação da motivação dos indivíduos para aumentar o desenvolvimento e a produtividade, atualmente, tenta-se compreender as causas da desmotivação, no sentido de tentar conter a sua difusão e as consequências diretas de baixa produtividade, da deficiente qualidade dos serviços, e do grande absentismo (Lévy-Leboyer, 1994).

Robbins (2005) caracteriza a motivação para o trabalho em contexto organizacional como o processo responsável pela intensidade, direção e persistência dos esforços de uma pessoa para o alcance e de uma determinada meta. De acordo com Neves (2001), a motivação pessoal do trabalhador representa “o equivalente do desejo de adotar elevados níveis de esforço com vista a alcançar objetivos organizacionais, na condição de tais esforços conduzirem à satisfação de alguma necessidade individual” (p. 260). É com base nestes elementos principais – esforço, necessidade e objetivos – que a investigação em contexto organizacional deve depor o seu estudo e compreensão, atendendo a que “o indivíduo é capaz de uma racionalidade

própria (...) é um ser em relação, isto é, inserido num contexto social, do qual depende para a formação da sua identidade pessoal” (Neves, 2001, p. 278).

Várias teorias motivacionais procuram explicar o que motiva as pessoas e o funcionamento do processo motivacional. As teorias que se destacam poderão ser agrupadas, segundo Neves (2001), de acordo com três critérios: teorias do conteúdo (concentram-se no objeto da motivação); teorias de processo (ênfaticam o como e por que objetivos as pessoas se motivam, fazendo uso da racionalidade humana); e teorias de resultado (ênfaticam o porquê da manutenção dos comportamentos motivacionais).

2.1.2.1. Teorias do conteúdo.

Esta perspectiva baseia-se na compreensão dos fatores internos do indivíduo, explicativos da forma de agir, isto é, as necessidades dos sujeitos representam a energia para o comportamento com vista à sua satisfação. Uma vez satisfeita essa necessidade, deixa de causar tensão ou desconforto, cessando o comportamento. Contudo, a não satisfação da necessidade pode conduzir a frustração. Inseridas nesta categorização estão: a teoria das necessidades de Maslow (1954); a teoria dos fatores motivadores e higiênicos de Herzberg (1966); e a teoria dos motivos de McClelland (1987).

A teoria das necessidades de Maslow (1954), foi apresentada anteriormente pelo que aqui não se fará qualquer referência ao seu conteúdo. A teoria dos fatores motivadores e higiênicos de Herzberg (1966) visa compreender o que procuram as pessoas em situação de trabalho. Herzberg descobriu que vários trabalhadores que inquiriu mencionavam diferentes tipos de

condições que produziam sentimentos bons e maus, isto é, um sentimento de autorrealização culminaria num sentimento positivo. Contudo, eram fatores como a política da organização os identificados como causa dos sentimentos negativos. Desta forma, o autor concluiu que dois conjuntos de fatores influenciavam a motivação: fatores higiênicos ou de manutenção e fatores motivacionais. Os fatores higiênicos são aqueles que, apesar de não serem fortemente motivadores, não devem ser ignorados porque a sua ausência conduz os trabalhadores a um estado de descontentamento, e a sua presença condu-los a um estado neutro, ou seja, são necessários para a construção de uma fundação de um nível razoável de satisfação entre os trabalhadores (Newstron, 2007). Exemplos destes fatores são a segurança, a relação com os colegas e as condições de trabalho, relacionados fundamentalmente com o contexto do trabalho. Os fatores motivadores são aqueles que operam primariamente para construir a motivação, com potencial para melhorar os esforços dos funcionários (Newstron, 2008). Exemplos destes fatores são a realização, o reconhecimento e a responsabilidade, relacionados, essencialmente, com o conteúdo do trabalho.

A teoria das necessidades de McClelland (1987) postula que são três os impulsos básicos que motivam as pessoas para o desempenho: a necessidade de realização; a necessidade de poder; e a necessidade de afiliação. A necessidade de realização consiste no desejo de querer ser excelente e de ser bem sucedido. Sujeitos com este nível de necessidade gostam de assumir responsabilidades, estabelecem objetivo exigentes, assumem riscos calculados e valorizam o *feedback* do seu desempenho. A necessidade de poder consiste no forte desejo de influenciar e controlar o comportamentos dos outros e as situações, motivando mais o estatuto, o prestígio e o ganho de influência. A necessidade de afiliação

consiste no desejo de se relacionar de forma eficaz com as pessoas e ser aceite pelos outros, preferindo situações mais cooperantes que competitivas. De acordo com o autor, quantos mais sucessos forem obtidos na realização das tarefas, maior tendência há para a pessoa confiar nas suas capacidades e, conseqüentemente, buscar obter novos sucessos. Contrariamente, indivíduos que temem o sucesso evitam arriscar porque não confiam nas suas capacidades e no êxito. McClelland, tal como Atkinson (1957, 1964) salientam o papel das expectativas de sucesso, considerando que o comportamento de um indivíduo depende do valor do objetivo e da expectativa de o atingir.

2.1.2.2. Teorias do processo.

As teorias do processo baseiam-se no facto de os sujeitos diferirem não só em relação aquilo que os motiva como as suas motivações variam ao longo do tempo, além de que também a forma como as motivações se traduzem em atos varia de sujeito para sujeito (Neves, 2001). Estas teorias enfatizam os fatores situacionais e de natureza informativa, que levam uma pessoa a escolher uma ação em vez de outra, isto é, o comportamento deriva de processos cognitivos. Inseridas nesta categorização estão: a teoria das expectativas, a teoria da equidade, e a teoria do trabalho enriquecido.

A teoria das expectativas, desenvolvida por Vroom (1964) e expandida e refinada por Lawler (1986), trata-se de uma teoria cognitiva segundo a qual cada sujeito é um decisor racional na questão da quantidade de esforço que despende na situação de trabalho, com vista à obtenção das recompensas desejadas, quer sejam extrínsecas, quer sejam intrínsecas. Esta é uma teoria abrangente que

evidencia a percepção individual como interveniente principal na construção da motivação (Neves, 2001), motivação, esta, tida como “a força que estimula o sujeito a atuar de determinada forma e a desenvolver determinada quantidade de esforço, o qual é função do valor que a recompensa apresenta para o sujeito e da probabilidade da recompensa ser alcançada” (p. 267). Vroom (1964) concebe a motivação como resultado de três fatores: valência (grau de atratividade que o resultado representa para o indivíduo); instrumentalidade (grau percebido da relação entre o desempenho e o resultado alcançado); e expectativa (o que o sujeito antevê como provável ocorrência em função do seu comportamento, isto é, crença na ideia de que o esforço relacionado ao trabalho do indivíduo resultará em realização da tarefa). Se os resultados representarem uma valência baixa para o sujeito, não existem motivos para o dispêndio de esforço para os alcançar; se a pessoa não vê a relação entre os resultados e o seu desempenho, não há ligação entre o que faz e o que é pretendido; se a expectativa de alcançar um resultado é baixa, é indiferente muito ou pouco esforço (Neves, 2001).

A teoria da equidade de Adams (1965) fundamenta-se no facto de o sujeito experimentar certas discrepâncias quando compara o seu ganho com o dos outros, ou seja, o indivíduo constrói um rácio baseado na comparação entre os seus *inputs* (o que recebe) e *outputs* (o que dá) e os *inputs* e *outputs* de outro relevante que faz um trabalho semelhante. Sentimentos de iniquidade são geradores de tensão e influenciam o desempenho do sujeito. Esta teoria destaca a recompensa como suscetível de interferir no processo motivacional, o qual, além da componente individual, integra uma componente social resultante do processo de comparação social (Neves, 2001).

A teoria da tarefa enriquecida destaca que o conteúdo do trabalho afeta não só os sentimentos de autoestima e de competência dos indivíduos, como a forma como os resultados do trabalho são valorizados pelo indivíduo; assim, o “conteúdo funcional de uma tarefa contribui para aumentar ou diminuir a recompensa intrínseca que o sujeito sente decorrente do trabalho que realiza” (Neves, 2001, pp. 269-270). Baseado no facto de as pessoas com tarefas enriquecidas percepcionarem a importância da relação entre fazer bem o trabalho e o sentimento de desenvolvimento pessoal, autoconsideração e competência (Lawler, 1994), tornou-se essencial perspetivar o conteúdo do trabalho como algo complexo, desafiador e interessante, experimentando o trabalhador o sentido de responsabilidade e autonomia e de significância da tarefa. Desta lógica derivaram os princípios relacionados com o desenho do trabalho, os quais passaram a integrar aspetos relacionados com a tarefa, com o indivíduo e com o grupo (Neves, 2001). Esta teoria sugere que a recompensa (intrínseca) e, conseqüentemente, a motivação para trabalhar, ocorre quando o trabalhador aprende (conhecendo os resultados por meio de *feedback*) que em termos individuais (através da responsabilização e da autonomia) fez bem o trabalho que lhe fora destinado, experienciando a importância do trabalho efetuado (Neves, 2001).

2.1.2.3. Teorias do resultado.

Estas teorias surgem da pretensão de entender o comportamento motivacional dos sujeitos em contexto organizacional, e enfatizam a força de um

objetivo que se almeja alcançar (Neves, 2001). Desta teorias destacam-se a teoria da fixação de objetivos e a teoria do reforço.

A teoria da fixação dos objetivos de Drucker (1954) tem subjacente a crença de que o desempenho pode aumentar sempre que existam objetivos predefinidos, e sempre que estes forem aceites pelos trabalhadores (Neves, 2001). Nesta lógica, os objetivos são os motivadores do desempenho e, sendo estes desafiadores, percebidos como possíveis de alcançar, específicos, propiciadores de *feedback*, os desempenhos serão tanto mais elevados (Neves, 2001).

A teoria do reforço surge como um contraponto da teoria dos objetivos, postulando que o que controla o desempenho são os reforçadores, sendo o comportamento a função das suas consequências, e a motivação para trabalhar é “consequência de encorajar os comportamentos apropriados (...) os reforçadores (...) são administrados na sequência dos comportamentos de trabalho por parte das pessoas” (Neves, 2001, p. 272).

Terminada a apresentação dos modelos motivacionais em contexto de trabalho, importa referir que cada um destes modelos acrescenta algo à compreensão do processo motivacional, salientando, por exemplo, o papel das necessidades dos trabalhadores. Compreender como estas necessidades criam tensões e estimulam esforços para a execução das tarefas, e a forma como o desempenho eficaz acarreta a satisfação de recompensas, é de particular utilidade para as chefias, as quais devem integrar os contributos das várias perspetivas e criar um ambiente motivacional completo para os seus trabalhadores.

2.2. Avaliação da motivação

A motivação é de difícil avaliação por ser um fenómeno multidimensional e também por não existir um consenso teórico que possa defini-lo (Oliveira, Boruchovitch, Santos, 2010). A sua avaliação em contextos académicos depende dos objetivos que se pretendam alcançar, das questões a que se pretenda responder, dos sujeitos da investigação, da metodologia e marco teórico escolhidos. Pintrich e Schunk (1996) expuseram de forma sucinta os diversos procedimentos utilizados para a avaliação da motivação, tendo destacado a observação e registo de comportamentos, e de relatos de observações feitos por outros sujeitos. Este método permitiria inferir os processos motivacionais subjacentes, estando, porém, sujeito a distorções (Stipek, 1998). Como alternativa, amplamente utilizados, surgem os autorrelatos do próprio aluno (Guimarães, Bzuneck, & Boruchovitch, 2010). Este método é vantajoso uma vez que permite caracterizar os eventos internos e o ambiente através dos próprios sujeitos em estudo (Fraser, 1998), implicando uma introspeção acurada e a acessibilidade dos constructos motivacionais pelo próprio indivíduo (Murphy & Alexander, 2000; Pintrich, 2000), nomeadamente objetivos ou metas, crenças atribucionais, crenças de eficácia e percepções do ambiente psicológico de uma classe (Guimarães et al., 2010). Estes dados empíricos carecem de completação através de uma argumentação reflexiva, que inclui o recurso a referenciais teóricos, e a comparação com resultados anteriores (Guimarães et al., 2010). Das várias técnicas de autorrelato, opta-se preferencialmente pela aplicação de questionários estruturados (Meece, Wigfield, & Eccles, 1990). Estes questionários são constituídos por itens que se

traduzem em estímulos elaborados para ativação das representações cognitivas ou estruturas do conhecimento armazenado, sendo que o participante responde a cada item assinalando a resposta que julga verdadeira, com a qual concorda, ou a frequência com que ocorre um comportamento (Guimarães, Bzuneck, & Boruchovitch, 2010). No desenvolvimento de instrumentos de identificação e medida dos estados motivacionais é impreterível que estes possuam as adequadas propriedades psicométricas (Guimarães et al., 2010).

Destacam-se, agora, alguns dos instrumentos mais relevantes na avaliação da motivação (Quadro 4).

Inventory of School Motivation (ISM). Este inventário, criado por McInerney, Roche, McInerney, e Marsh (1997), reflete as dimensões do modelo de investimento pessoal de Maehr (Maehr, 1984; Maehr & Braskamp, 1986) e destina-se à avaliação da motivação de estudantes de todos os níveis de ensino. As 8 dimensões ISM apresentadas pelos seus autores são: tarefa (4 itens) esforço (7 itens); competição (6 itens); poder social (6 itens); afiliação (3 itens); preocupação social (5 itens); reconhecimento (5 itens) e recompensa (7 itens), que se agrupam em três objetivos: mestria, performance e sociais, os quais se agrupam em um objetivo geral: motivação geral. Os itens do ISM são respondidos numa escala de 1 a 5 (de “discordo completamente” a “concordo completamente”). O ISM apresenta índices de consistência interna (alpha de Cronbach) que variam entre .67 (tarefa) a .82 (esforço).

Quadro 4 – Instrumentos de avaliação da motivação

Instrumentos, autores, ano	Público-alvo	Dimensões e nº de itens, entre parêntesis
<i>Inventory of School Motivation</i> (McInerney, Roche, McInerney & Marsh 1997)	1º, 2º e 3º ciclo e universitários	Motivação geral – Objetivos de mestria, objetivos de performance e objetivos sociais – Tarefa (4) Esforço (7); Competição (6); Poder social (6); Afiliação (3); Preocupação social (5); Reconhecimento (5) e Recompensa (7)
<i>Motivated Strategies for Learning Questionnaire</i> (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991)	3º ciclo e universitários	Escala de Motivação – Orientação intrínseca para os objetivos (4), Orientação extrínseca para os objetivos (4), Valorização da tarefa (6), Crenças de controlo da aprendizagem (4), Autoeficácia para a aprendizagem e para a performance (8) e Ansiedade nos testes (5)
<i>Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos Universitários</i> (Boruchovitch & Neves, 2005)	Universitários	Motivação intrínseca (16) e Motivação extrínseca (16)
<i>Goals Inventory</i> (Roedel, Schraw, & Plake, 1994)	2º e 3º ciclo e universitários	Metas de aprendizagem (12) e Metas de performance (5)
<i>Learning and Performance Orientation Scales</i> (Button, Mathieu, & Zajac, 1996)	Adultos	Meta aprender (8) e Meta performance (8)
<i>Goal Orientation Scale</i> (VandeWalle, 1997)	Adultos	Orientação à aprendizagem (5), Aproximação à performance (4) Evitação da performance (4)
<i>Achievement Goals Scale</i> (Elliot & Church, 1997)	Universitários	Mestria (6), Performance-evitação (6) e Performance-aproximação (6)
<i>Achievement Goals Questionnaire (AGS)</i> (Elliot & Sheldon, 1997)	Universitários	Objetivos de aproximação (29) e Objetivos de evitação (22)
<i>Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria</i> (Núñez, González-Pianda, González-Pumariaga, García, & Roces, 1997)	3º ciclo	Metas orientadas à aprendizagem, Metas orientadas ao “eu”, Metas orientadas à valorização social e Metas de lucro ou recompensa (42)
<i>Patterns of Adaptive Learning Scales</i> (Midgley, Kaplan, Middleton, Maehr, Urdan, Anderman, Anderman, & Roeser, 1998)	1º, 2º e 3º ciclo e universitários	Orientação para a aprendizagem (6 itens na escala original e 5 itens na escala revista); Orientação para a performance-aproximação (5 itens na escala original e na revista); Orientação para a performance-evitação (6 itens na escala original e 4 itens na escala revista)
<i>Escala de motivação para a Aprendizagem - Universitários</i> (Zenorini & Santos, 2010b)	Universitários	Meta aprender (12), Meta performance-evitação (7) e Meta performance-aproximação (9)

Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). O MSLQ, criado por Pintrich, Smith, Garcia e McKeachie (1991), teve a sua apresentação formal em 1993. Este instrumento foi desenhado para avaliar as orientações motivacionais e o uso de diferentes estratégias de aprendizagem de estudantes universitários. Cingir-nos-emos, por ora, às escala de motivação, e no capítulo seguinte (ver capítulo III) serão abordadas as escala de envolvimento cognitivo, pelo que aqui não se acrescenta qualquer tipo de informação. As escalas de motivação são constituídas por 31 itens distribuídos em 6 subescalas (orientação intrínseca para os objetivos, orientação extrínseca para os objetivos, valorização da tarefa, crenças de controlo da aprendizagem, autoeficácia para a aprendizagem e para a performance, e ansiedade nos testes). Estas escalas possuem uma escala de resposta tipo Likert de 7 pontos, de 1 (1 = “not at all true of me”) a 5 (5 = “very true of me”). Atendendo, apenas às escalas de motivação, tem-se que o coeficiente de consistência interna mais alto é o da subescala “autoeficácia para a aprendizagem e para a performance” ($\alpha = .93$) e o coeficiente de consistência interna menor é o da subescala “orientação extrínseca para os objetivos” ($\alpha = .62$).

Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos Universitários (EMA-U). A EMA-U, criada por Boruchovitch e Neves (2005), fundamentada na teoria de autodeterminação, é composta por 32 itens (16 questões de conteúdos intrínsecos e 16 questões de conteúdos extrínsecos). Os itens são dispostos em uma escala Likert, com 4 opções de respostas (de "concordo plenamente" a "discordo plenamente"). Os índices de consistência interna, aferidos pelo alpha de Cronbach, foram, respectivamente, .86 para a

escala total, .84 para a motivação intrínseca e .76 para a motivação extrínseca, sendo a variância total explicada de 29.55%.

Goals Inventory (GI). A GI é uma escala criada por Roedel, Schraw e Plake (1994) para avaliar a orientação para os objetivos dos estudantes do 2º e 3º ciclo, bem como de estudantes universitários. Este instrumento é composto por 17 itens que medem a tendência do sujeito para metas de aprendizagem (12 itens) ou de performance (5 itens), com resposta em escala de Likert de 5 pontos (de “discordo fortemente” a “concordo fortemente”). A escala apresenta bons resultados de consistência interna para a meta aprender ($\alpha = .80$) e para a meta performance ($\alpha = .75$), bem como bons resultados de validade externa em comparação com medidas de avaliação da ansiedade e da esperança em situação de teste (Roedel et al., 1994). As duas dimensões explicaram 64% da variância total.

Learning and Performance Orientation Scales (LPOS). Este instrumento, criado por Button, Mathieu e Zajac (1996), destina-se a avaliar as orientações motivacionais de adultos e é composto por 2 escalas (aprendizagem e performance), cada uma com 8 itens, avaliados numa escala de Likert de 7 pontos (de “discordo fortemente” a “concordo fortemente”). Os índices de consistência interna são de .81 para a meta aprender e de .82 para a meta performance.

Goal Orientation Scale (GOS). Esta escala, criada por VandeWalle (1997), é constituída por 13 itens (5 itens para avaliar a orientação à aprendizagem, 4 itens para medir a aproximação à performance e 4 itens para medir a evitação da performance) aplicando-se a adultos em contexto de trabalho. Os itens são avaliados numa escala de Likert de 6 pontos (de

“concordo fortemente” a “discordo fortemente”). Os índices de consistência interna (alpha de Cronbach) atingem valores superiores a .80 em cada uma das dimensões.

Achievement Goals Scale (AGS). Esta escala, criada por Elliot e Church (1997) para avaliar as orientações para os objetivos de estudantes universitários, é constituída por três subescalas: mestria ($\alpha = .91$), performance-evitação ($\alpha = .77$) e performance-aproximação ($\alpha = .89$), as quais explicam 63.3% da variância total. Cada subescala é constituída por 6 itens passíveis de serem respondidos numa escala de Likert de 7 pontos (1 = “nada verdadeiro sobre mim” a 7 = “totalmente verdadeiro sobre mim”).

Achievement Goals Questionnaire de Elliot e Sheldon (1997). Este questionário é composto por 51 itens que medem a tendência para objetivos de aproximação à realização (29 itens) ou para objetivos de evitação da realização (22 itens) de estudantes universitários, com resposta em escala de Likert de 9 pontos (de “not at all” a “perfectly”). Esta escala apresenta índices de consistência interna (alpha de Cronbach) de .89, o que leva os autores a referir “we invite other researchers to utilize this flexible assessment tool in their own investigations of achievement-relevant personal goals” (p. 182).

Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria (CEMA-II). Este instrumento, elaborado por Núñez, González-Pienda, González-Pumariaga, García e Roces (1997), permite diferenciar quatro tipos de metas, que por sua vez contêm 8 fatores mais específicos: metas orientadas à aprendizagem (participação no estudo para a aquisição de competência e controlo e interesse pela matéria); metas orientadas ao “eu” (participação no estudo derivada de uma defesa do “eu” e evitação do trabalho derivada de uma

defesa do “eu”, envolvimento no estudo derivado da busca de autoengrandecimento); metas orientadas à valorização social (participação derivada da busca de valorização social); metas de lucro ou recompensa (implicação no estudo com o desejo de conseguir um trabalho futuro digno e implicação para evitar castigos). A escala apresenta 42 itens avaliados numa escala de Likert de 5 pontos (1 = “nunca” a 5 = “sempre”). Os índices de fiabilidade oscilam entre os .75 para o fator “metas centradas na defesa do “eu” por evitação do trabalho” e de .87 para o fator “metas centradas no interesse pela matéria”.

Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS). As PALS foram criadas por Midgley e colegas (1998), para avaliar as orientações para os objetivos, as percepções da orientação para os objetivos dos professores, as percepções da estrutura dos objetivos da aula, as próprias percepções, crenças e estratégias (autoeficácia, pressão académica, estratégias de desamparo, novidade, batota, comportamento disruptivo, autoproteção, cepticismo) e as percepções dos objetivos dos pais, da vivência familiar, dos estudantes do 1º, 2º e 3º ciclo e de estudantes universitários. As escalas direcionadas aos professores avaliam as suas percepções da estrutura dos objetivos da escola, as estratégias de instrução e a autoeficácia profissional. Atendendo, apenas, às escalas que avaliam as orientações para os objetivos dos alunos, as escalas originais criadas pelos autores apresentam bons índices de consistência interna nas dimensões: mestria ($\alpha = .86$); performance-aproximação ($\alpha = .86$); e performance-evitação ($\alpha = .75$), assim como as escalas revistas pelos mesmos (mestria ($\alpha = .85$), performance-aproximação ($\alpha = .89$) e performance-evitação ($\alpha = .74$)). A orientação para a aprendizagem (mestria) é avaliada através de 6 itens na escala original e por 5

itens na escala revista. A orientação para a performance-aproximação é avaliada através de 5 itens, tanto na escala original como na revista. A orientação para a performance-evitação é avaliada através de 6 itens da escala original e 4 itens da escala revista. Estes itens são respondidos numa escala de Likert de 5 pontos, tanto para os alunos (1 = “nada verdadeiro” a 5 = “totalmente verdadeiro”) como para os professores (1 = “discordo fortemente” a 5 = “concordo fortemente”).

Através das escalas de orientação para os objetivos de Midgley e colaboradores (1998) derivou a *Escala de motivação para a Aprendizagem* (EMAPRE-U) de Zenorini e Santos (2010), cuja versão adaptada para a realidade militar portuguesa foi utilizada para a recolha de dados da presente investigação. Dados sobre este instrumento encontram-se no capítulo VI, pelo que aqui não se acrescenta qualquer tipo de informação.

2.3. Síntese do capítulo

Partindo do pressuposto que cada sujeito vivencia a sua própria motivação para a realização conforme as suas expectativas, o valor das metas que traça, a orientação para os objetivos que define, e o conceito de si próprio, o objetivo do presente capítulo foi, em primeiro lugar, conceptualizar o fenómeno motivacional através das perspetivas mais destacadas a nível académico (teorias da expectativa-valor, teoria da atribuição, teoria sociocognitiva, e teorias dos objetivos motivacionais) e a nível profissional (teorias do conteúdo, teorias do processo e teorias do resultado) e, em segundo lugar, identificar instrumentos de avaliação da motivação amplamente estudados e validados.

No que concerne à motivação acadêmicas, as teorias da expectativa-valor enfatizam a relevância das expectativas e dos valores como importantes preditores da realização e do comportamento dos formandos. Pressupõem-se que as expectativas e os valores, ao refletirem as crenças sobre a capacidade, a probabilidade do sucesso e a importância que o indivíduo atribui à tarefa, permitam conhecer o grau de envolvimento e de esforço na consecução desta. Neste âmbito destacam-se duas teorias: Teoria da motivação de Atkinson e a Teoria da expectativa-valor de Eccles e Wigfield. Na teoria de Atkinson destaca-se a importância dos motivos – aproximação ao sucesso e evitamento do fracasso –, da probabilidade de sucesso – crenças subjetivas sobre a expectativa de sucesso – e do valor de incentivo do sucesso – realização pessoal –. Eccles e Wigfield, além dos elementos anteriores, incorporam na sua teoria os objetivos, os juízos de competência, e as memórias afetivas como componentes motivacionais.

A teoria da atribuição de Weiner postula que a atribuição é a interpretação que o sujeito dá às suas experiências passadas de sucesso ou de fracasso, e implica a cognição e as crenças dos indivíduos sobre eles próprios ou sobre a tarefa, influenciando comportamentos de realização, expectativas, esforço, persistência e afetos. Para Weiner (1986), a formulação de atribuições pode ser analisada em três dimensões: *locus*, estabilidade e controlabilidade, sendo algumas combinações de dimensões mais adaptativas que outras.

De acordo com a teoria sociocognitiva de Bandura, são os objetivos, as crenças e os valores que direcionam o comportamento do indivíduo, destacando-se, também, o componente social. Para Bandura (1986) a percepção de autoeficácia aliada ao estabelecimento de objetivos e à aprendizagem motivada

(motivação para adquirir habilidades e estratégias) constituem a pedra basilar do processo motivacional.

Destacam-se teorias dos objetivos motivacionais com especial realce da teoria das metas de realização. De acordo com esta teoria, são os objetivos (metas) que dotam a atividade de propósito e significado, e direcionam o comportamento de realização. Através destas teorias são destacados três tipos de metas traçadas pelos estudantes para a consecução dos seus objetivos: meta de aprendizagem, meta de performance-aproximação e meta de performance-evitação. Estas metas são altamente influenciadas pelo tipo de objetivos académicos que os estudantes tentam atingir, e integram a noção da própria competência, as crenças, as atribuições e os afetos que produzem as intenções do comportamento. As consequências da orientação para cada tipo de metas verificam-se a nível da motivação, afeto, conduta e cognição.

O facto de a população do presente estudo ser constituída por elementos tidos como formandos, mas, também, como trabalhadores da marinha portuguesa, fez surgir a necessidade de incluir a temática da motivação profissional, a qual, embora semelhante à motivação académica, destaca, a nível laboral, os fatores promotores de motivação dos trabalhadores, descrevendo-os como elementos pensantes que tomam decisões até certo ponto conscientes sobre o seu comportamento, que trazem consigo certas necessidades as quais afetam o seu desempenho profissional.

Reiterando, em todas as teorias destaca-se a forte ênfase dada à noção de motivação como força propulsora para a consecução de objetivos, intimamente relacionada com crenças do individuo sobre si próprio e sobre a tarefa, as quais influenciaram o grau da intensidade, da manutenção e da persistência do

comportamento de realização. Face ao exposto, falar de motivação em educação implica falar das características individuais dos sujeitos, focando o seu autoconceito e o grau do seu envolvimento na formação, conceitos, estes, abordados nos capítulos seguintes.

O próximo capítulo tem a ver com uma outra importante variável do estudo realizado – o envolvimento na formação profissional.

CAPÍTULO III. ENVOLVIMENTO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O termo envolvimento provem do latim *involvere* e, na qualidade de verbo reflexivo, significa comprometer-se, tomar parte (Novo Dicionário Integral de Língua Portuguesa, 2007). Para Justino Magalhães (2013), o envolvimento, “em sentido genérico, refere-se ao interno da participação, à combinatoria entre comprometimento e fruição, posto que está associado a ação e responsabilização. É um conceito reflexivo, que concilia interesse e obrigação” (p. 58). De acordo com o dicionário da Texto Editora (2011), o envolvimento apresenta significados como o ter interesse, prender atenção a, seduzir e, no sentido figurado, representa a relação afetiva que se estabelece com alguém. Destas definições emergem as ideias de compromisso, participação, atenção, interesse e afeição, ideias estas que importa estarem presentes na ligação entre os trabalhadores e o trabalho que desenvolvem e a organização onde prestam serviço, bem como, na ligação entre os formandos e as tarefas que realizam e a instituição onde são formados. A promoção do envolvimento no trabalho modula os efeitos diretos dos recursos organizacionais sobre o desempenho, o bem-estar, e a qualidade de vida em geral (Llorens et al., 2007), beneficiando, não só os indivíduos, mas, também, as organizações (Bakker, 2010; Bakker & Leiter, 2010; Bakker et al., 2008; Salanova & Schaufeli, 2009). Daí advém a importância do estudo do envolvimento em militares a desempenhar funções e em formação na marinha portuguesa, tendo em vista o aumento da sua motivação.

Face ao supracitado, considera-se, neste capítulo, o conceito de envolvimento e os instrumentos utilizados na avaliação deste constructo.

3.1. Conceptualização

Tendo em vista a conceptualização de envolvimento, e atendendo à natureza da população em estudo, optou-se por considerar, aqui, o envolvimento académico e o envolvimento no trabalho profissional.

3.1.1. Envolvimento académico.

O estudo do envolvimento dos estudantes é recente, tendo apenas atraído a atenção de pesquisadores e educadores nos últimos 10 anos (Lam, 2013); no entanto tem sido crescente o interesse sobre este constructo, em virtude de se apresentar como um modelo teórico capaz de responder a problemas escolares como o insucesso, o baixo rendimento académico, ou o abandono escolar (Appleton et al., 2008; Bempechat & Shernoff, 2012; Fredricks et al., 2004).

O envolvimento é um conceito geral que inclui várias condutas específicas e atitudes (Glanville & Wildhagen, 2007), sendo influenciado por uma variedade de fatores internos e externos, como o valor percebido, a relevância das aprendizagens, e as oportunidades dadas aos estudantes para estes seguirem caminhos adequados ao êxito da sua aprendizagem (Gibbs & Poskitt, 2010).

Devido à diversidade de perspectivas, metodologias e propósitos que têm vindo a delinear-se em torno do envolvimento, este não apresenta uma definição

e operacionalização unívoca e cabal (Appleton et al., 2008; Eccles & Wang, 2012; Fredricks et al., 2004; Fredricks, Blumenfeld, Friedel, & Paris, 2005; Furlong et al., 2003; Veiga, 2013). Não obstante o trabalho que há ainda a realizar no que concerne à delimitação de uma linha investigacional específica (Eccles & Wang, 2012), Román (2013) oferece uma caracterização geral da implicação (envolvimento) dos alunos como “todas aquellas actividades del estudiante que, directa o indirectamente, realizadas individualmente o en distintos tipos de agrupamiento, con un tipo de materias o con otras... faciliten la construcción de conocimientos escolares y el desarrollo cognitivo y de la personalidad de los estudiantes” (p. 92). Em concreto, o envolvimento tem vindo a ser definido como a energia, física e psicológica, posta em ação na relação estabelecida entre o indivíduo e a atividade a realizar (Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009; Skinner & Pitzer, 2012), ou entre o indivíduo e a escola, de forma mais geral (Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004). Assim entendido, o envolvimento escolar refere-se aos sentimentos dos estudantes relativamente à aprendizagem (Skinner & Belmont, 1993) e à escola que frequentam (Finn, 1993), incluindo comportamentos e emoções, englobando significância (Munns & Woodward, 2006), persistência e esforço na aprendizagem (Birch & Ladd, 1997; Connell & Wellborn, 1991; Newmann, 1992; Skinner & Belmont, 1993; Smerdon, 1999), para compreender os assuntos lecionados, internalizando-os e incorporando-os na vida diária (Newman, Wehlage, & Lamborn, 1992), bem como ao envolvimento em tarefas extracurriculares na escola (Finn, 1993; Inceoglu & Shukla, 2011; Kuh, Cruce, Shoup, & Kinzie, 2008; Veiga, 2012), implicando o interesse e compromisso ativo do aluno no seu processo de aprendizagem (Furlong & Christenson, 2008; Reschly & Christenson, 2012).

Analogamente, Fayambo (2010) considera o envolvimento dos estudantes como a quantidade de energia física e psicológica que os estudantes devotam à experiência acadêmica, em termos de dedicação ao estudo, tempo despendido na instituição de ensino, participação em associações de estudantes, interação com os membros da instituição e com outros estudantes (Astin, 1999), bem como em termos de processos de envolvimento cognitivo ativo no desenvolvimento das atividades, como a criatividade, a resolução de problemas, o raciocínio, a tomada de decisão e a avaliação (Kearsley & Schneiderman, 1999).

De acordo com Robu e Sandovici (2013), o envolvimento escolar é entendido como:

A “positive” concept which is behaviorally translated into pleasure of attending classroom instructional activities, feeling of belonging to a school community, active participation at extracurricular activities, along with the motivational orientation toward self-directed learning in which the student settles clear goals, appeals to cognitive strategies and efficiently uses his or her personal resources, focusing both on the process and goals (pp. 153-154).

No que concerne ao envolvimento em atividades extracurriculares, a maioria das investigações, com estudantes universitários, têm comprovado que o envolvimento nestas atividades é um importante preditor da adaptação interpessoal (Almeida & Nogueira, 2002; Almeida et al., 2000; Bohnert, Aikins, & Edidin, 2007; Cordell-McNulty, 2009; Fredricks & Eccles, 2006; Pascarella & Tarenzini, 2005; Seco et al. 2005; Sullivan, 2010; Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008; Vasconcelos et al., 2002), da adaptação emocional (Almeida & Nogueira, 2002; Almeida et al., 2000; Soares, Almeida, & Guisande, 2011), e da adaptação institucional (Almeida & Nogueira, 2002; Almeida et al., 2000). Almeida e Nogueira (2002), no seu estudo com universitários, verificaram que os estudantes que se envolviam em atividades extracurriculares estavam melhor

adaptados, demonstravam maior satisfação com o curso e com a instituição de ensino, melhores competências relacionais e de estudo, melhor bem-estar físico e psicológico e melhor conhecimento das infraestruturas e serviços da instituição de ensino, comparativamente com aqueles que não praticavam qualquer tipo de atividade. Analogamente, Nunes (2012), no seu estudo com universitários, verificou que estudantes envolvidos em atividades académicas e extracurriculares, tanto de natureza recreativa como associativa, se integravam melhor a nível social; sentiam-se mais satisfeitos com o curso e/ou a carreira escolhida; apresentavam melhores competências relacionais e de autonomia; e experienciavam maior bem-estar físico e psicológico. Contudo, existem estudos (Almeida, 2007; Almeida et al., 2000; Almeida & Soares, 2004; Fernandes & Almeida, 2005; Pinheiro, 2003; Seco et al., 2005) que destacam que os estudantes envolvidos em atividades desportivas, culturais, recreativas e associativas evidenciam maiores competências interpessoais, de autonomia e de liderança; maiores sentimentos de pertença em relação à instituição; maior bem-estar emocional e relacional; e maiores ganhos na sua valorização socioprofissional, apresentando, no entanto, menor assiduidade às aulas e um menor rendimento académico. Estes resultados poderão estar relacionados com a dificuldade de conciliação do tempo e da energia despendida nas atividades extracurriculares com o investimento necessário para com o estudo e as tarefas e trabalhos académicos (Almeida et al., 2000; Almeida & Soares, 2004; Vasconcelos et al., 2002). Contrariamente, alunos envolvidos apenas em atividades académicas revelam maior investimento no curso, nas tarefas académicas e de aprendizagem, e apresentam um maior rendimento universitário

(Almeida, 2007; Almeida, & Nogueira, 2002; Almeida et al., 2000; Pinheiro, 2003).

O envolvimento está, ainda, relacionado com altos níveis de interesse e entusiasmo e baixos níveis de ansiedade e de aborrecimento (Veiga, Reeve, Wentzel & Robu, 2013), aproximando-se, esta noção, da noção de *flow* de Csikszentmihalyi (1997), através da qual os estudantes experimentam um estado ótimo caracterizado por altos níveis de concentração, atenção, prazer intrínseco e perda da noção da passagem do tempo durante o desenvolvimento das suas tarefas. Csikszentmihalyi, Rathunde, Whalen e Wong (1993) descreveram *flow* como “a subjective state that people report when they are completely in something to the point of losing track of time and of being unaware of fatigue and of everything else but the activity itself” (p. 14). De acordo com VanDeWeghe (2013), *flow* é o estado mais abrangente do envolvimento. No entanto, o conceito de *flow* distingue-se do de *engagement* na medida em que o primeiro se refere a experiências particulares, de curta duração, enquanto que o segundo se refere a um estado mais persistente (Schaufeli, Salanova, et al., 2002; Schaufeli, Martinez, et al., 2002).

Ainda que existam múltiplas conceptualizações de envolvimento, é constante a consideração da natureza multidimensional que se lhe associa (Fredricks et al, 2004; Lam et al., 2012; Reschly & Christenson, 2012; Veiga, Reeve, et al., 2013). Alguns investigadores centram os seus estudos no modelo das duas dimensões (Finn, 1989; Li & Lerner, 2011), compreendendo a dimensão comportamental (inclui as ações observáveis ou a performance dos alunos, como a participação em atividades de aprendizagem e nas atividades extracurriculares, por exemplo desporto (Connell, 1990; Li & Lerner, 2011;

Veiga, Festas, et al., 2013) e também a ausência de comportamentos disruptivos face às normas escolares (Fredricks et al., 2004; Veiga, 2012) e a aceitação das normas e regras da instituição (Fredricks et al., 2004; Veiga, 2012); e a dimensão emocional ou afetiva, que inclui o interesse, o valor e os sentimentos dos estudantes sobre a escola, sobre os professores, sobre os pares e sobre as atividades escolares (Voellkl, 1997), bem como o sentimento de pertença à escola (Veiga, Festas, et al., 2013) e a identificação com a instituição escolar (Appleton et al., 2008; Li & Lerner, 2011; Skinner & Belmont, 1993).

De acordo com Pereira (2013), “para aprender, os indivíduos deverão ser ativados cognitiva, emocional e comportamentalmente nas atividades em que se envolvem” (p. 447). Da mesma forma, vários autores (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012; Dotterer & Lowe, 2011; Fredricks et al., 2004; Hirschfield & Gasper, 2011; Jimerson, Campos, & Greif, 2003; Reschly & Christenson, 2006; Skinner & Belmont, 1993; Wang & Peck, 2013) caracterizam o envolvimento como englobando três dimensões, isto é, além da dimensão afetiva e da dimensão comportamental, é considerada a dimensão cognitiva, a qual inclui a concentração, o pensamento estratégico, o uso de estratégias de processamento profundo, e a autorregulação da aprendizagem (Fredricks et al., 2004; Hirschfield & Gasper, 2011; Zimmerman, 1989). Esta dimensão é referente ao investimento pessoal dos estudantes (Ainley, 1993) e à sua implicação psicológica (Frederiks et al., 2004), e incide sobre o trabalho, investimento e motivação dos alunos para as tarefas académicas (Hirschfield & Gasper, 2011), englobando as perceções e as crenças dos alunos relativamente ao *self*, à escola, e aos atores que a incorporam, realçando-se a autoeficácia, a motivação, e os objetivos dos alunos como elementos determinantes para esta componente do

envolvimento (Appleton et al., 2008; Dotterer & Lowe, 2011; Jimerson et al., 2003).

Outros autores (Gibbs & Poskitt, 2010; Joselowsky, 2007; Reeve, 2013; Reeve & Tseng, 2011; Veiga, 2013) consideram, ainda, uma quarta dimensão, agenciativa. Esta dimensão está relacionada com a autopercepção do estudante como agente da ação e conceptualiza-se como as contribuições construtivas dos estudantes para com a instrução que recebem, ou seja, altos níveis de agência significam que o estudante dispõe de iniciativa, intervém na sala de aula, procura o diálogo com os professores, incluindo o questionamento e a formulação de sugestões (Conboy, Carvalho, Veiga & Galvão, 2013; Veiga, Robu, et al., 2013). Esta dimensão permite “dar voz” ao estudante como “active partners of adults in the context of their own education and in the taking of decisions related to academic and social contexts” (Joselowsky, 2007, p. 261). Robu e Sandovici (2013) consideram que “in the context of education, this concept refers to a person’s perception of having ability to control the circumstances of learning process in which he/she is engaged” (p. 145).

Decorrente da conceção de envolvimento como constituído por quatro dimensões, surge a definição de envolvimento de Veiga (2013) como a “vivência centrípeta do aluno à escola, em dimensões específicas como a cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa” (p. 442), sendo o conceito operacionalizado como o grau de compromisso dos estudantes com a escola e com a motivação para aprender (Simon-Morton & Chen, 2009). Tratando-se, não de um traço inalterável, mas antes de um estado maleável (Reschly & Christenson, 2012) e altamente influenciável por fatores pessoais, como a motivação, os valores, a competência, o controlo percebido e o sistema de

crenças (Wentzel & Wigfield, 2009), bem como por fatores de natureza contextual, como a família, o grupo de amigos e o de pares, e os contextos instrucionais (Fredricks et al., 2004; Lam et al., 2012; Veiga, Wentzel, et al., 2013; Wentzel, 2012).

De acordo com Schaufeli, Salanova, e colegas (2002), o envolvimento é definido como “un estado mental positive relacionado con el trabajo y caracterizado por vigor, dedicación y absorción. Más que un estado específico y momentáneo, la vinculación psicológica se refiere a un estado afetivo-cognitivo más persistente que no está focalizado en un objeto, evento o situación particular” (p. 72). O vigor caracteriza-se por altos níveis de energia e resiliência mental, enquanto se trabalha, é o desejo de investir esforço no trabalho que se está a realizar, mesmo quando surgem dificuldades e obstáculos. A dedicação implica uma alta implicação laboral em conjunto com o sentido de relevância, entusiasmo, inspiração, orgulho, desafio e persistência no trabalho. A absorção surge quando o individuo disfruta de tal forma do trabalho que está a elaborar, encontrando-se totalmente concentrado ao ponto de sentir que o tempo “passa a correr”, estando, aqui, uma vez mais, implícita a semelhança ao estado de *flow* de Csikszentmihalyi.

O envolvimento dos estudantes é considerado em alguns estudos, ora como um preditor do sucesso académico, ora como uma variável dependente resultante da outros fatores condicionantes, incluindo, por sua vez, o sucesso académico (Conboy et al., 2013; Reschly & Christenson, 2012). Axelson e Flick (2011) consideram o envolvimento com referência à forma como os estudantes estão envolvidos e interessados nas aulas, na instituição e nos outros, o que permite compreender, explicar e prever o comportamento dos estudantes no

ambiente em que se inserem. No Ensino Superior, alguns autores (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, & Hayek, 2006; Pascarella & Terenzini, 2005) identificaram o envolvimento na vida acadêmica, interpessoal e extracurricular como um fator preditor do sucesso acadêmico e da permanência no ensino, e com mais valor preditivo do que os fatores individuais (Tinto, 1993), ainda que, a forma como os estudantes se envolvem nas oportunidades acadêmicas e sociais que lhes são providenciadas dependa também das suas características pessoais e variáveis contextuais (Astin, 1993; Robu & Sandovici, 2013; Tinto, 1993; Weidman, 1989). Desta forma, compreende-se que o envolvimento tem relações com inúmeras variáveis, demonstrando a importância das múltiplas dimensões do envolvimento escolar para o sucesso acadêmico e saúde mental dos estudantes (Li & Lerner, 2011). A importância do estudo do envolvimento é, assim, justificada pela sua associação com a aprendizagem (Ainley, 1993; Miller, Greene, Montalvo, Ravindran, & Nichols, 1996), estando comprovado que alunos com maior envolvimento tendem a denotar maior motivação (Appleton et. al., 2008), melhor performance escolar (Caraway, Tucker, Reinke, & Hall, 2003; Finn, 1993; Finn & Rock, 1997; Li, Bebiroglu, Phelps, Lerner, & Lerner, 2008), melhor ajustamento à escola (Li & Lerner, 2011), e subsequente melhor desenvolvimento enquanto membro da sociedade (Eccles & Wang, 2012). Shulman (2002) acrescenta, ainda, componentes de investimento e de futuro ao considerar que os estudantes envolvidos em atividades educativas produtivas desenvolvem hábitos “de mente e do coração” que aumentam a sua capacidade de contínua aprendizagem e de desenvolvimento pessoal. Contrariamente os alunos pouco envolvidos, que apresentam problemas escolares, materializados por reprovações, baixo desempenho em testes padronizados, castigos, problemas

de comportamento, absentismo, e falta de atenção em sala de aula, aumentando o risco de abandono escolar (Henry et al., 2011; Veiga, Robu, et al., 2013; Vourinen & Watts, 2012) e a propensão para o consumo de álcool e drogas, assim como para a integração em grupos de pares desviantes (Hirschfield & Gasper, 2011; Henry et al., 2011).

De acordo com Schaufeli e Salanova (2007), o envolvimento dos estudantes acarreta benefícios a nível individual: tem um papel fundamental na promoção da saúde dos estudantes, conduz a atitudes e emoções positivas face ao trabalho, aumenta a motivação intrínseca, suscita uma maior identificação do sujeito com a sua atividade, origina comportamentos proactivos positivos e um desempenho de excelência, e incentiva a aprendizagem de novos recursos, fomentando a autoeficácia.

3.1.2. Envolvimento no trabalho profissional.

A origem do termo *engagement* é conhecida como tendo sido pela primeira vez utilizada nos anos 90 pela empresa Gallup, Buckingham e Coffman através da expressão “*engagement* do empregado” (e não “no trabalho”) (Salanova & Schaufeli, 2009). Relativamente a estudos empíricos, também estes são recentes, destacando-se o estudo de Kahn (1990), intitulado “Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work”, como um dos primeiros estudos sobre o envolvimento. Kahn (1990) descreveu *engagement* como “(...) harnessing of organization members’ selves to their work roles: in engagement, people employ and express themselves physically, cognitively, emotionally and mentally during role performances” (p. 694). Este autor

considera que o envolvimento no trabalho consiste no investimento ativo da própria pessoa. Em 2012, Matz-Costa (citado em James, Catsouphe, Coplon, & Cohen, 2013), em comunicação pessoal, definiu envolvimento como uma conexão entusiasta e afetiva que energiza os indivíduos a investirem os seus recursos na consecução de algo. O autor defende que o envolvimento é caracterizado por um alto nível de investimento das energias pessoais (físicas, cognitivas e emocionais), por um intenso foco nas atividades e por entusiasmo e interesse genuínos, sendo que sujeitos envolvidos são capazes de persistir perante as dificuldades.

A conceptualização de envolvimento no trabalho abarca duas escolas de pensamento distintas. A primeira escola de pensamento, de Maslach e Leiter (1997), assume que o envolvimento no trabalho é caracterizado por energia, envolvimento e eficácia, os diretos opostos das três dimensões do *burnout*. De acordo com os autores, *burnout* e *engagement* são os dois polos opostos do mesmo continuum, sendo que quando o sujeito experiencia o burnout “energy turns into exhaustion, involvement turns into cynicism and efficacy turns into ineffectiveness” (p. 24).

A segunda escola de pensamento, de Schaufeli, Salanova e colaboradores (2002), caracteriza envolvimento e *burnout* como dois estados de mente distintos, ainda que negativamente correlacionados. De acordo com os autores, e tal como referido anteriormente, o envolvimento no trabalho é um estado positivo caracterizado por vigor, dedicação e absorção. Esta definição separa o envolvimento profissional do conceito de *burnout*, compreendendo-o como um constructo independente e com a sua própria importância; engloba os aspetos afetivos e cognitivos do envolvimento profissional, realçando, não só as

cognições como os sentimentos e as emoções do sujeito (Salanova & Schaufeli, 2008); destacam três dimensões do envolvimento, as quais podem ser analisadas separadamente, permitindo detetar, de forma mais acurada, a existência de pontos fortes e fracos em cada faceta do envolvimento profissional (Freeney & Tiernan, 2006); estas dimensões podem ser analisadas através de um questionário elaborado pelos autores, com características psicométricas comprovadas, a UWES – *Utrecht Work Engagement Scale*.

De forma geral, o estudo do envolvimento no trabalho capta a forma como os trabalhadores experienciam o seu trabalho: como estimulante e enérgico, e como algo ao qual querem realmente dedicar o seu tempo e esforço (vigor); como inspirador, significativo, interessante e desafiante, e relativamente ao qual sentem orgulho (dedicação); e como cativante e sobre o qual estão totalmente concentrados (absorção). A nível organizacional, o estudo do envolvimento possibilita incrementar comportamentos organizacionais positivos, orienta na prossecução de políticas de gestão de recursos humanos (Schaufeli & Salanova, 2007), e contribui para o sucesso da organização, uma vez que está relacionado com resultados positivos no trabalho, tais como o compromisso organizacional, a qualidade de desempenho elevada, a produtividade, o baixo absentismo, a satisfação e lealdade, a falta de desejo de mudar de profissão, e a segurança (Bakker et al., 2007).

Burnout.

O *burnout* é um constructo teoricamente oposto à vinculação psicológica (Leiter, 1993; Salanova, 2008), isto é, ao *engagement* (Pinto & Chambel, 2008;

Salanova, 2008). Chambel e Cruz (2008) consideram que “o *burnout* e o *engagement* são duas dimensões do bem-estar dos indivíduos, moderadamente e negativamente relacionadas, dado que o *burnout* constitui uma dimensão negativa (...), enquanto o *engagement* constitui uma dimensão positiva” (p. 147). Shaufeli e Bakker (2004) consideram, igualmente, que *burnout* e *engagement* estão negativamente relacionados. O *burnout* constitui-se como uma síndrome, alusiva ao trabalho que o sujeito realiza, caracterizada por sintomas de dificuldade (afetiva, cognitiva, física e comportamental), de sentido de reduzida eficácia, de diminuição da motivação, e por atitudes e comportamentos disfuncionais (Salanova et al., 2005; Shaufeli & Enzmann, 1998). É considerado como um “estado mental, persistente, negativo y relacionado con el trabajo, en individuos “normales” que se caracteriza principalmente por agotamiento, que se acompaña de malestar; un sentimiento de reducida competencia y motivación y el desarrollo de actividades disfuncionales en el trabajo” (Shaufeli & Enzmann, 1998, p. 36), o *burnout* representa, não uma resposta individual ao stresse, mas antes a consequência da relação que o sujeito estabelece com o seu trabalho (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Brill (1984) acrescenta, ainda, a ideia de *burnout* como um estado disfórico mediado pelas expectativas. Schaufeli e Buunk (2003) reforçam esta ideia sublinhando a importância dos fatores pessoais como as motivações e expectativas desajustadas do indivíduo, face à realidade do trabalho. O síndrome de *burnout* traduz-se numa série de consequências que resultam de crises sucessivas de eficácia (Llorens, García, & Salanova, 2005) e que, de acordo com Maslach, Jackson e Leiter (1996), “are potentially very serious for workers, their clients, and the larger institutions in which they interact” (p. 4). A nível individual, as consequências produzem-se

em termos de deterioração da saúde dos profissionais (esgotamento, fadiga crónica, cansaço, desconcentração, ansiedade, depressão, queixas psicossomáticas, uso de substâncias tóxicas, etc.) (Belcastro, 1982; García, 1990) e em termos das relações interpessoais extratrabalho (Jayaratne, Chess, & Kunkel, 1986; Maslach & Jackson, 1981). A nível laboral as consequências do *burnout* traduzem-se em insatisfação laboral, falta de compromisso organizacional, e intenção de abandonar a organização (Gonçalves & Neves, 2005, 2008; Koeske & Koeske, 1989; Leitor & Maslach, 1988; Wolpin, Burke, & Greenglass, 1991). A nível organizacional, as consequências traduzem-se em aumento da taxa de absentismo e baixas laborais, diminuição do desempenho no trabalho e falta de qualidade do serviço (Firth & Britton, 1989; Jones, 1981; Maslach, 1982).

Gil-Monte e Peiró (1997) definem os preditores de *burnout* como “aquelles estresores percibidos com carácter crónico que ocurren en el ambiente laboral” (p. 64). Destacam-se como preditores significativos do burnout: o ambiente físico do trabalho (Savicki & Cooley, 1987; Topf & Dillon, 1988); o conteúdo do posto de trabalho (Elloy, Everett, & Flynn, 1991); o desempenho de papéis e a ambiguidade e conflitos de papel; as relações interpessoais (Gaines & Jermier, 1983; Wade, Cooley, & Savicki, 1986; Savicki & Cooley, 1987); a exaustão emocional associada à progressão na carreira (Anderson & Iwanicki, 1984; Gaines & Jermier, 1983); as novas tecnologias (Salanova, 2003); as variáveis de clima organizacional, nomeadamente a participação na tomada de decisão, a autonomia, e o apoio social percebido (Gil-Monte & Peiró, 1997).

Para além destes preditores têm sido estudadas variáveis de carácter pessoal indulgentes do desenvolvimento do síndrome de *burnout*, como as

variáveis sociodemográficas, variáveis de personalidade e estratégias de *coping*. Relativamente às variáveis sociodemográficas: no que concerne ao género, os resultados de várias pesquisas não são conclusivos (Gil-Monte & Peiró, 1997); no que concerne à idade, estudos demonstram que os mais velhos expressam menos sentimentos de burnout (Zabel & Zabel, 1982), no entanto, quando são utilizados escalões etários, compreende-se que esta relação é curvilínea, sendo que entre os 20 e 25 anos se destacam níveis mais baixos, entre os 25 e os 40 anos, se destacam níveis mais altos e novamente mais baixos a partir dos 40 anos (Farber, 1984), postulando que sujeitos mais velhos já desenvolveram ao longo da vida estratégias de *coping* mais variadas e expectativas profissionais mais realistas (Farber, 1984; Zabel & Zabel, 1982); no que concerne ao estado civil, em alguns estudos, os participantes casados experienciam níveis menores de *burnout* que os não casados, mas, noutros estudos não se encontram relações significativas entre o estado civil e o *burnout* (Gil-Monte & Peiró, 1997), postulando que não é o estado civil que é importante, mas o apoio social percebido e a qualidade das relações e satisfação conjugais, considerando que os recursos familiares complementam o apoio dos colegas de trabalho (Leiter, 1990). Relativamente às variáveis de personalidade: os sujeitos com locus de controlo externo experienciam com mais frequência baixos sentimentos de realização do que os indivíduos com locus de controlo interno (Wilson & Chiwakata, 1989); as expectativas de eficácia (Lee & Ashforth, 1990) e a autoestima (Janssen, Schaufeli, & Houkes, 1999) revelam correlações significativas com as três dimensões de *burnout*. Relativamente às estratégias de coping, indivíduos que utilizam habitualmente estratégias de carácter ativo ou centradas no problema, manifestam menos sintomas de *burnout* do que os

sujeitos que utilizam estratégias de evitamento ou centradas nas emoções (Leiter, 1991).

A proposta conceptual de Maslach e Jackson (1986) caracterizam o *burnout* como um estado tridimensional causado pelo envolvimento por longo tempo, em situações emocionalmente desgastantes. Estas três dimensões incluem: uma dimensão de exaustão emocional que é semelhante ao stresse, e que se caracteriza por sentimentos de desgaste e esgotamento dos recursos emocionais; uma dimensão de despersonalização ou cinismo, que se refere ao desenvolvimento de atitudes negativas, frias e distanciadas relativamente ao trabalho e uma dimensão referente à falta de realização profissional, a qual se relaciona com a diminuição de sentimentos de competência e eficácia profissional. Com base nesta estrutura tridimensional de sintomas, os autores construíram e validaram o *MBI – Maslach Burnout Inventory*, em 1981, o qual tem vindo a ser, desde então, o instrumento por excelência utilizado na investigação do *burnout*.

3.2. Avaliação do envolvimento

A necessidade da avaliação do envolvimento dos estudantes decorre da sua importância como forte preditor dos resultados escolares e do progresso académico dos estudantes (Jang, Kim, & Reeve, 2012; Ladd & Dinella, 2009).

Conforme descrito anteriormente, o envolvimento surge como um constructo multidimensional, carecendo, a sua avaliação, de especial atenção (Veiga, Reeve, et al., 2013), devido à variabilidade de perspetivas e propósitos da investigação (Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008; Wang,

Willet, & Eccles, 2011). Assim, a escolha dos instrumentos de avaliação deverá ser feita tendo por base a distinção dos indicadores do envolvimento dos estudantes dos fatores causais e das condições que o facilitam, como o ambiente educacional e a motivação dos estudantes, bem como dos resultados provenientes do envolvimento, como a aprendizagem, a realização, e as notas (Tinio, 2009; Veiga, Reeve, et al., 2013).

De acordo com Veiga, Reeve, e colaboradores (2013), a avaliação do envolvimento dos estudantes, tanto a nível de atividades de aprendizagem de curta duração, como de longa duração, tem vindo a ser realizada através da administração de questionários de autorrelato para os estudantes. Este tipo de instrumentos permitem obter informações a respeito de uma grande variedade de comportamentos (atitudes, opiniões, preferências e representações) dos alunos, através de medidas quantificáveis de variáveis e de inferências realizadas sobre a amostra (Sousa & Baptista, 2011), apresentando um carácter preciso e formal de construção e de aplicação prática (Quivy & Campenhout, 2005), e representando, por isso, uma opção fiável de avaliação, não só do envolvimento mas de vários constructos psicológicos. De acordo com Veiga (2013), as entrevistas constituem o método menos utilizado, embora sejam utilizadas em alguns estudos (Blumenfeld et al., 2005; Conchas, 2001), sendo que o mesmo se considera relativamente aos métodos de observação.

Fredricks e colegas (2011) produziram um relatório de revisão da literatura de 21 instrumentos de avaliação do envolvimento dos estudantes, de entre instrumentos de observação, de preenchimento pelos professores, e de preenchimento pelos alunos. De entre o rol de instrumento ao dispor da avaliação do envolvimento encontram-se instrumentos unidimensionais,

bidimensionais e multidimensionais, sendo que as amostras oscilam entre os anos elementares e o ensino superior (Veiga, 2013). Contudo, vários inquéritos apresentam poucas evidências de validade (Christenson et al., 2012; Fredricks et al., 2011; Fredricks & McColskey, 2012; Lam et al., 2014; Skinner et al., 2008; Veiga, Reeve, et al., 2013; Wang et al., 2011), em parte devido à dificuldade de recolha de dados externos para realizar estudos de validade (Porter, Rumann, & Pontius, 2011).

No Quadro 5 são apresentadas as informações acerca de instrumentos mais frequentemente destacados na avaliação envolvimento. Segue-se uma breve descrição de cada instrumento, com informação das suas qualidades psicométricas.

Student Engagement Questionnaire (SEQ). Este questionário desenvolvido por Kember e Leung (2009) avalia a dimensão comportamental do envolvimento na sala de aula, de estudantes universitários. É constituído por 35 itens, organizados em duas escalas de capacidade. A primeira escala, com 8 fatores, reporta a capacidades genéricas desenvolvidas pelos estudantes e inclui: pensamento crítico ($\alpha = .79$); pensamento criativo ($\alpha = .58$); autogestão da aprendizagem ($\alpha = .73$); adaptação ($\alpha = .65$); resolução de problemas ($\alpha = .73$); competências de comunicação ($\alpha = .64$); competência interpessoais e trabalho de grupo ($\alpha = .64$); e uso das novas tecnologias ($\alpha = .70$). A segunda escala, com 9 fatores, reporta ao ambiente de aprendizagem e inclui: aprendizagem ativa ($\alpha = .65$); ensino para a compreensão ($\alpha = .77$); feedback ($\alpha = .68$); avaliação ($\alpha = .71$); relacionamento entre professores e alunos ($\alpha = .70$); carga de trabalho ($\alpha = .82$); relacionamento com os outros estudantes ($\alpha = .65$); aprendizagem cooperativa ($\alpha = .74$); e coerência do curriculum ($\alpha = .79$).

Quadro 5 – Instrumentos de avaliação do envolvimento

Instrumentos, autores, ano	Público-alvo	Dimensões e n° de itens, entre parêntesis
<i>Student Engagement Questionnaire (SEQ)</i> (Kember & Leung, 2009)	Universitários	Capacidades genéricas – Pensamento crítico (2), Pensamento criativo (2), Autogestão da aprendizagem (2), Adaptação (2), Resolução de problemas (2), Competências de comunicação (2), Competência interpessoais e o trabalho de grupo (2), Uso das novas tecnologias (2); Ambiente de aprendizagem – Aprendizagem ativa (2), Ensino para a compreensão (2), Feedback (2), Avaliação (3), Relacionamento entre professores e alunos (2), Carga de trabalho (2), Relacionamento com os outros estudantes (2), Aprendizagem cooperativa (2), Coerência do curriculum (2)
<i>Cognitive Strategies Subscale (CSS)</i> (Greene, Miller, Crowson, Duke, & Akey, 2004)	3º ciclo	Envolvimento cognitivo (Unidimensional) (12)
<i>Metacognitive Strategies Questionnaire (MSQ)</i> (Wolters, 2004)	3º ciclo e universitários	Estratégias cognitivas (8) e estratégias metacognitivas (9)
<i>Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)</i> (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991)	3º ciclo e universitários	Escala de envolvimento cognitivo – Ensaio (4), Elaboração (6), Organização (4), Pensamento crítico (5)
<i>Agentic Engagement Scale (AES)</i> (Reeve, 2013)	1º, 2º e 3º ciclo e universitários	Envolvimento agenciativo (Unidimensional) (5)
<i>Engagement vs. Disaffection with Learning (EDL)</i> (Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008)	1º, 2º e 3º ciclo e universitários	Envolvimento comportamental (5); Desafeto comportamental (5); Envolvimento emocional (5) e Desafeto emocional (5)
<i>High School Survey of Student Engagement (HSSSE)</i> (Balfanz, 2009)	1º, 2º e 3º ciclo e universitários	Envolvimento comportamental (17); Envolvimento cognitivo (65) e Envolvimento emocional (39)
<i>Student Engagement in School Scale (SESS)</i> (Lam et al., 2014)	2º e 3º ciclo	Envolvimento comportamental (12); Envolvimento cognitivo (12) e Envolvimento afetivo (9)
<i>Motivation and engagement Scale (MES)</i> (Martin, 2007)	1º, 2º e 3º ciclo e universitários	Motivação adaptativa (12); Motivação maladaptativa (12); envolvimento adaptativo (12) e Envolvimento maladaptativo (8)
<i>School Engagement Measure (SEM)</i> (Wang, Willet, & Eccles, 2011)	1º, 2º e 3º ciclo e universitários	Atenção (3); Conformidade com a escola (4); Pertença (3); Valorização da escola (5); Aprendizagem autorregulada (4) e Uso de estratégias cognitivas (4)
<i>Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadri-dimensional (EAE-E4D)</i> (Veiga, 2013)	2º e 3º ciclo	Envolvimento cognitivo (5); Envolvimento afetivo (5); Envolvimento comportamental (5) e Envolvimento agenciativo (5)
<i>Utrecht Work Engagement Scale (UWES)</i> (Schaufeli et al., 2002)	Estudantes e trabalhadores	Vigor (6), Dedicção (5) e Absorção (6)

Estes itens são avaliados numa escala Likert de 5 pontos (de “strongly agree” a “strongly disagree”).

Cognitive Strategies (CS). Esta subescala integra o *Approaches to Learning Instrument*, desenvolvido por Greene, Miller, Crowson, Duke e Akey (2004). A CS é constituída por 12 itens que avaliam as estratégias de estudo de estudantes do 3º ciclo, numa escala Likert de 4 pontos. Esta escala apresenta bons níveis de consistência interna (.88).

Metacognitive Strategies Questionnaire (MSQ). Este questionário foi desenvolvido por Wolters (2004) para avaliar dois aspetos do envolvimento cognitivo – estratégias cognitivas (8 itens) e estratégias metacognitivas (9 itens) – de estudantes do 3º ciclo e de estudantes universitários. Estes aspetos são avaliados numa escala de Likert de 7 pontos (de “discordo fortemente” a “concordo fortemente”). A escala apresenta bons índices de consistência interna, tanto a nível das estratégias cognitivas ($\alpha = .82$) como das estratégias metacognitivas ($\alpha = .78$).

Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Conforme referido no capítulo anterior, este instrumento, construído por Pintrich e colaboradores (1991), é constituído por escalas de avaliação da motivação e por escalas de avaliação do envolvimento cognitivo de estudantes do 3º ciclo e de estudantes universitários. Serão, apenas, aqui, referidas as escalas de avaliação do envolvimento cognitivo. Estas escalas são constituídas por itens alusivos à elaboração (6 itens), à organização (4 itens), ao pensamento crítico (5 itens) e ao ensaio (4 itens), respondidos numa escala de Likert de 7 pontos (1 = “not at all true of me” a 5 = “very true of me”). Relativamente aos índices de consistência

interna, o índice mais alto é referente à dimensão “pensamento crítico” ($\alpha = .80$), e o índice mais baixo é referente à dimensão “organização” ($\alpha = .64$).

Agentic Engagement Scale (AES). A AES foi criada por Reeve (2013) e é constituída por 5 itens de avaliação do envolvimento agenciativo de estudantes do 1º, 2º e 3º ciclo e estudantes universitários. Estes itens são respondidos numa escala de Likert de 7 pontos (de 1 = “strongly disagree” a 7 = “strongly agree”). Reeve (2013) destaca os elevados níveis de consistência interna da escala, com valores de alpha de .81 (para alunos do 2º ciclo) a .86 (para estudantes universitários).

Engagement vs. Disaffection with Learning (EDL). O EDL foi desenvolvido por Skinner, Furrer, Marchand e Kindermann (2008) para medir o envolvimento/desafeto comportamental e o envolvimento emocional (afetivo) de estudantes do 1º, 2º e 3º ciclos e estudantes universitários, através de 4 escalas de 5 itens cada, respondidos numa escala de 4 pontos (valores mais elevados correspondem a maior valorização do constructo avaliado). Relativamente aos índices de consistência interna (alphas de Cronbach) das dimensões, estes apresentam-se superiores a .65, apresentando a escala geral valores superiores a .84.

High School Survey of Student Engagement (HSSSE). Este instrumento, desenvolvido por Balfanz (2009), é constituído por 121 itens que medem as três dimensões do envolvimento cognitivo (65 itens), do envolvimento comportamental (17 itens) e do envolvimento emocional (39 itens) de estudantes do 1º, 2º e 3º ciclo e estudantes universitários. Não foram encontrados dados relativos à sua validade, ainda que este seja um instrumento amplamente utilizado que fornece, à escola, feedback sobre o envolvimento dos alunos,

informação esta passível de ser comparada com a recolhida noutras escolas ou com as normas nacionais (Fredricks et al., 2011).

Student Engagement in School Scale (SESS). O SESS é um instrumento desenvolvido por Lam e colegas (2014), para avaliar o envolvimento cognitivo (12 itens), o envolvimento afetivo (9 itens), e o envolvimento comportamental (12 itens) de estudantes do 1º, 2º e 3º ciclo. Os itens desta escala são respondidos numa escala de Likert de 5 pontos (de 1 = “strongly disagree” a 5 = “strongly agree”). Lam e os seus colaboradores (2014) aplicaram o SESS a uma amostra de 3420 estudantes, reportando a escala bons índices de consistência interna e de correlação teste-reteste (Veiga, 2013; Veiga, Reeve, et al., 2013).

Motivation and Engagement Scale (MES). O MES foi desenvolvido por Martin (2007) para avaliar a motivação e o envolvimento de estudantes do 1º, 2º, e 3º ciclo e ensino universitário. Este instrumento, que incide sobre a dimensão comportamental, afetiva e cognitiva, compreende onze fatores de primeira ordem, organizados em quatro fatores de ordem superior: a motivação adaptativa, que inclui a autoeficácia (4 itens), a valorização (4 itens) e a orientação à mestria (4 itens); o envolvimento adaptativo, que inclui o planeamento (4 itens), a gestão da tarefa (4 itens) e a persistência (4 itens); a motivação maladaptativa, que inclui a ansiedade (4 itens), a evitação do insucesso (4 itens) e o controlo incerto (4 itens); e o envolvimento maladaptativo, que inclui o desamparo (4 itens) e o “disengagement” (4 itens). Estes 44 itens são avaliados numa escala de Likert de 7 pontos (de 1 = “strongly disagree” a 7 = “strongly agree”). Este instrumento encontra-se adaptado ao uso em vários domínios de desempenho, como o trabalho, o desporto e a música. Relativamente ao índice de consistência interna (alpha de Cronbach), este é

superior a .70 nos vários domínios de incidência da escala, sendo que para o ensino superior os valores médios apontados são .78.

School Engagement Measure (SEM). A SEM, desenvolvida por Wang, Willet e Eccles (2011), é um instrumento destinado a estudantes do 1º, 2º e 3º ciclo e estudantes universitários e é constituído por 23 itens de avaliação do envolvimento comportamental, do envolvimento emocional, e do envolvimento cognitivo, avaliados numa escala de Likert de 5 pontos (de 1 = “almost never” a 5 = “almost always”). Cada uma destas dimensões compreende duas facetas, ou seja, o envolvimento comportamental (7 itens) inclui a atenção ($\alpha = .70$) e a conformidade com a escola ($\alpha = .78$); o envolvimento emocional (8 itens) inclui o sentimento de pertença ($\alpha = .75$) e a valorização da escola ($\alpha = .72$); e o envolvimento cognitivo (8 itens) inclui a aprendizagem autorregulada ($\alpha = .78$) e o uso de estratégias cognitivas ($\alpha = .77$).

Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadri-dimensional (EAE-E4D). A EAE-E4D, criada por Veiga (2013), é uma escala que avalia o envolvimento dos alunos na escola, através de 20 itens distribuídos por quatro dimensões do envolvimento: cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa. As respostas são quantificadas numa escala de tipo Likert de 6 pontos (de 1 = “totalmente em desacordo” a 6 = “totalmente de acordo”). A variância total explicada pelos quatro fatores apresentou-se bastante elevada (57.91%), bem como os coeficientes de consistência interna (índices alpha), a variarem entre 0.87 e 0.70, para diferentes grupos.

Utrecht Work Engagement Scale (UWES). Esta escala foi criada por Schaufeli, Salanova, e seus colaboradores (2002), e a sua versão adaptada para a realidade militar portuguesa foi utilizada para a recolha de dados da presente

investigação. Dados sobre este instrumento encontram-se no capítulo VI – Metodologia, pelo que aqui não se acrescenta qualquer tipo de informação.

3.3. Síntese do capítulo

O interesse do estudo do envolvimento fundamenta-se nos benefícios que este acarreta a nível pessoal (desempenho e bem estar) e organizacional (qualidade de desempenho, produtividade, baixo absentismo, satisfação e segurança). Ainda que este constructo não apresente uma definição e operacionalização unívoca e cabal (Appleton et al., 2008; Eccles & Wang, 2012; Fredricks et al., 2004; Fredericks et al., 2005; Furlong et al., 2003; Veiga, 2013), é de concordância geral que este representa a energia física e psicológica posta em ação na relação indivíduo-atividade (Skinner et al., 2009; Skinner & Pitzer, 2012).

Ambos, envolvimento profissional e envolvimento académico, são destacados no presente capítulo, sendo entendidos como estados positivos que englobam a realização de tarefas com vigor, dedicação e absorção. O *burnout* surge como síndrome teoricamente oposto ao *engagement* (Leiter, 1993; Salanova, 2008), caracterizado por sentimentos negativos relativamente ao trabalho. Sentimentos, estes, fortemente relacionados com a motivação e com o fomento da autoeficácia (Schaufeli & Salanova, 2007).

O capítulo é concluído com a exposição de instrumentos de avaliação do envolvimento destacados na literatura, dos quais se salienta um instrumento nacional validado, a EAE-E4D (Veiga, 2013).

O próximo capítulo tem a ver com uma outra importante variável do estudo realizado – o autoconceito de profissionais em formação.

CAPÍTULO IV. AUTOCONCEITO DE PROFISSIONAIS EM FORMAÇÃO

O autoconceito tem sido considerado como uma variável determinante no comportamento e desenvolvimento humanos (Epstein, 1973; Gecas, 1982). Vários autores (Arthur, 1995; Calvete & Villa, 1999; Forman & Forman, 1994; Nóvoa, et al., 1995; Veiga et al., 2003; Villa, 1992; Villa & Calvete, 2001; Volpi, 1996; Wells & Marwell, 1976) referem que a forma como o sujeito se percebe e se avalia influencia a forma de se relacionar com os outros, as ações que leva a cabo, as emoções que experimenta, e o modo como as entende. Da mesma forma, Fernández (2005) afirma “el autoconcepto e ciertas variables realacionadas com él se proponem como mediadores o facilitadores de otros muchos resultados deseables, entre los que se encontra el êxito académico” (p. 151). Em psicologia da educação, a investigação acerca do autoconceito tem despertado grande interesse, devido ao facto de este surgir associado a diferentes aspectos do ajustamento escolar, como sejam o rendimento académico, as atitudes em relação à escola, ou a motivação (Belo et al., 1998; Byrne, 1996; Hattie, 1992; Marsh, 1993, Marsh & Yeung, 1997; Skaalvik, Valåns, & Sletta, 1994; Wigfield & Karpathian, 1991).

Nesta perspetiva, a temática do autoconceito é de particular importância para a compreensão das perceções que formandos dos cursos de CFS, enquanto profissionais da Marinha portuguesa, têm de si mesmos na relação com os demais em contexto formativo. Assim, o presente capítulo visa a conceptualização do constructo e a identificação de instrumentos para a sua avaliação.

4.1. Conceptualização

O autoconceito, entendido como “a percepção que o indivíduo tem de si próprio como tal e de si-mesmo em relação com os outros” (Veiga, 2012, p. 20), constitui-se como o núcleo central da existência e afigura-se como um importante determinante no ajustamento social, refletindo-se em pensamentos, sentimentos, e comportamentos (Devine, Hamilton & Ostrom, 1994; Rosenberg, 1965; Veiga, 2012). Rawat (2011) defende que “our self-evaluation affects every significant aspect of our emotions, thinking, feeling, motivation or behaviour” (p. 122). Outros autores (Byrne, 1984; Cokley & Patel, 2007; Faria, 2002; Faria & Fontaine, 1990; Lent, Brown, & Gore, 1997; Marsh & Hattie, 1996; Shavelson et al., 1976) definem-no como a percepção que o sujeito tem de si próprio, em termos gerais, e como o conjunto de atitudes, sentimentos e autoconhecimentos acerca das capacidades, competência, aparência e aceitabilidade social próprias. O autoconceito representa um elemento central da personalidade, funcionando como organizador da ação, a qual pode impulsionar ou coibir, consoante seja positivo ou negativo, respetivamente (Faria & Fontaine, 1990; 1992), considerando-se, assim, um fator essencial a ter em conta na teorização do comportamento humano e da personalidade (Burns, 1979; Marsh & Hattie, 1996).

O autoconceito representa a visão composta do sujeito, formada através da experiência direta e das avaliações de outras pessoas significativas (Bandura, 1986), ou seja, forma-se a partir das experiências do sujeito em interação com o meio ambiente (Bong & Skaalvik, 2003; Marsh & Shavelson, 1985), considerando-se, assim, uma construção social (Fernandéz, 2005; Neto, 1998).

Manifesta-se através de um sistema dinâmico de definição do sujeito, que se enraíza nas observações e as interpretações que o próprio realiza sobre o seu comportamento, as crenças que formula sobre si através das interações com os outros, as comparações que efetua entre si e os padrões instituídos, a validação temporal do seu próprio evoluir, e o referencial cultural do seu contexto de pertença (Baron & Graziano, 1991; Neto, 1998). O próprio desempenho representa uma forma, indireta, de alterar as autorrepresentações dos sujeitos, uma vez que afeta os padrões dos indivíduos que o utilizam como fonte de comparação social (Felson, 1993). O processo de comparação social informa o sujeito da sua singularidade comparativamente com os outros, sendo prioritariamente estes os aspetos que surgem na autodefinição do indivíduo (Smith & Mackie, 2000). A formação do autoconceito surge da experiência vivenciada pela pessoa nos contextos de vida em que se move, e da leitura que esta faz dessa vivência (Valente, 2002). Hogg e Vaughan (2002) defendem que a pessoa confia na validade das suas perceções, atitudes, sentimentos e comportamentos, e na ausência de instrumentos no quotidiano real, procuram outros para validação, nomeadamente entre os seus grupos de referência. Sedikides e Skowronski (1997) consideram que a formação do autoconceito ocorre através de processos de internalização do sujeito, em que as representações dos outros atuam como um espelho que reflete uma imagem a partir da qual o indivíduo se descobre, se estrutura, e se reconhece. Oyerman e Markus (1993) consideram o autoconceito como um locus de influência sociocultural, que recebe e organiza as mensagens fornecidas pelos vários contextos. De acordo com os autores, neste processo intervém três elementos: autoavaliação, avaliações formuladas pelos outros significativos, e perceção do

sujeito acerca dessas avaliações. A partir destes três elementos surgem três postulados: as avaliações realizadas pelos outros significativos influenciam as avaliações percebidas; as avaliações percebidas afetam as autoavaliações; as avaliações que os outros fazem afetam diretamente as autoavaliações (Felson, 1993). A precisão do autoconceito define-se como a concordância entre a autoavaliação da própria capacidade e um critério externo, como as avaliações dos outros significativos (professores, colegas, etc.) ou os resultados obtidos (Fernandéz, 2005).

Considerando o contexto militar, Rawat (2011) destaca que a “availability, accessibility, credibility, empathy, stimulus and appropriate reinforcement by significant others are essential for a soldiers self-esteem” (p. 126). A investigação e contexto militar enfatiza o papel da coesão grupal na performance individual e grupal (Rohall et al., 2014). A coesão é entendida como “espírito de corpo” e sentido de unicidade (Shils & Janowitz, 1948). As unidades com maior sentido de coesão apresentam melhor performance e apresentam maior bem-estar (associado ao envolvimento) (Costa & Kahn, 2010; Griffith, 2007). Por esta razão, a coesão é tida como um elemento chave para motivação e resiliência em situações de combate (Ben-Shalom, Lehrer, & Ben-Ari, 2005).

O autoconceito contrói-se ao longo da vida e por várias etapas (Veiga, 2012), decorrentes da interação do sujeito com o meio e influenciadas pelas estruturas de referência dos indivíduos. De acordo com Faria e Santos (2006) “ao longo da vida, as várias dimensões ou domínios do autoconceito assumem importância diferencial, de acordo com as transformações pessoais, mas sobretudo em função das exigências dos vários contextos de vida em que o

sujeito se move” (p. 226). Veiga (2012) considera o aparecimento de dimensões diferenciadas no autoconceito a partir dos onze anos e a sua progressiva estabilização ao longo da adolescência. Durante a adolescência, o autoconceito torna-se diferenciado, multifacetado e estruturado (Faria & Fontaine, 1990), e ocorre uma afirmação da consciência do próprio sujeito (Rodriguez-Tomé, 1972). Nesta fase, os sujeitos adotam características específicas e diferenciadas para se descreverem e avaliarem, integrando no seu autoconceito o *feedback* avaliativo dos outros (Faria, 2003). Assim, de acordo com Faria e Azevedo (2004), “durante a adolescência enquanto período de acentuadas transformações físicas, psicológicas e sociais, poderão ocorrer alterações em dimensões específicas mais do que no autoconceito geral” (p. 266). Nesta fase, a procura de coerência e de integração de vários autoconceitos é acompanhada pelo aumento da introspeção, pela testagem de hipóteses acerca de si mesmo, pela capacidade de autoavaliação, e pela tomada de perspectiva social (Kolligian, 1990; Rosenberg, 1979). Só no final da adolescência se completa a identidade ou sentimento de identidade como resultado do conjunto de processos de desenvolvimento os quais, embora iniciados na infância, são retomados e revistos nesta altura (Erikson, 1959 citado em Milheiro, 1988). Na adolescência, através da comparação com os seus colegas e professor, o sujeito toma consciência do seu valor pessoal e social relativo (Paiva & Lourenço, 2007). Milheiro (1988) considera que o adulto organizado tem o sentimento da sua identidade pessoal e da sua identidade social. A noção de estabilidade aqui implícita não deve ser confundida com imutabilidade; o autoconceito está também sujeito a oscilações circunstanciais, relacionadas com experiências concretas que para cada um são, em determinado momento, significativas.

(Burns, 1979; Palácios, 1999). L'Ecuyer (1978) considera que o autoconceito evolui, podendo ser alvo de reformulações (mas não radicalmente alterado), consoante certos acontecimentos.

À medida que o sujeito se desenvolve, o autoconceito torna-se cada vez mais específico e diferenciado, isto é, mais multifacetado (Marsh & Shavelson, 1985; Shavelson & Bolus, 1982). Estas facetas organizam-se hierarquicamente à medida que as diferentes perceções que o indivíduo tem de si próprio vão sendo orientadas numa lógica de pirâmide, na qual, na base, se encontram as perceções de comportamentos específicos (facetas mais diferenciadas); no meio, as deduções referentes ao autoconceito; e no topo, a perceção global de si próprio (Byrne & Shavelson, 1986). Da mesma forma, Kihlstrom e Cantor (1984), acreditam que a representação mental do *self* é constituída por um número indefinido e hierarquizado de autoconceitos específicos.

Face ao que antecede, o interesse do estudo do autoconceito fundamenta-se na sua atuação como variável mediadora das cognições, motivações, comportamentos e afetos dos indivíduos. Porém, perante a multidimensionalidade do constructo, a utilização de medidas gerais de autoconceito, que englobam as suas diversas facetas, não seria a mais adequada para investigar a autoperceção do indivíduo no trabalho, proposta na presente investigação. Assim, de acordo com o objetivo desta investigação, importa, agora, elucidar sobre dois constructos que tantas vezes são confundidos com o autoconceito – autoestima e autoeficácia –, e aludir à dimensão mais específica do autoconceito relativa ao autoconceito profissional.

4.1.1. Delimitação do constructo “autoconceito”.

Por forma a delimitar a conceptualização de autoconceito, interessa destacar as contribuições que têm surgido no sentido de distinguir este constructo de outros com ele frequentemente confundidos, como é o caso da autoestima e autoeficácia.

Autoconceito e Autoestima

Para Teixeira e Giacomini (2002), é preciso esclarecer algumas divergências conceituais entre autoconceito e autoestima. O autoconceito está relacionado à ideia de uma autodescrição mais ampla, que inclui aspetos comportamentais (o que o sujeito faz ou é capaz de fazer), cognitivos (como ele se descreve), e afetivos (como se sente a seu respeito). A autoestima refere-se à avaliação que o indivíduo faz de si mesmo, em termos de gostar ou sentir-se satisfeito consigo (Manning, 2007; Teixeira & Giacomini, 2002). Analogamente, Dias e Fontaine (2001) consideram a autoestima como “o valor que o indivíduo atribui a si próprio e o afeto que está associado a esse valor” (p. 269), isto é, “sentimento de estar satisfeito consigo próprio e de se ter globalmente valor como pessoa” (p. 270). Tamayo e os seus colaboradores (2001) consideram que a autoestima consiste na “avaliação global que a pessoa faz do seu próprio valor” (2001, p. 158). Hattie e Marsh (1996) consideram que as diferenças entre autoestima e autoconceito se encontram, sobretudo, a nível de ênfase, sendo que a autoestima apenas é afetada por certos aspetos do autoconceito, muito valorizados pelo sujeito. Vários autores (Peixoto & Almeida, 1997; Smith &

Mackie, 2007; Vaz Serra, 1986) consideram que a autoestima é o componente emocional do autoconceito, sendo largamente comprovada a existência de um forte relacionamento entre os dois componentes. Também Miras (2004) considera que a autoestima se refere “à representação da avaliação afetiva que a pessoa tem de suas características em um determinado momento” (p. 211). A autora considera o autoconceito a visão mais cognitiva e racional, e a autoestima a visão mais afetiva do autoconceito nos seus diferentes componentes, compreendendo a forma como a pessoa se valoriza e se sente em relação às características que se autoatribui. Maslow (1954) classificou a autoestima como uma necessidade humana, incluindo-a no conjunto de necessidades relacionadas à estima. De acordo com a teoria de Maslow (1954), este conjunto inclui as necessidades de aprovação, de reconhecimento e de prestígio, as quais, uma vez satisfeitas, levam o sujeito a crer no seu valor e nos afetos dos outros, promovendo a sua autoestima.

Rosenberg (1979) destaca que os princípios que governam a formação e desenvolvimento da autoestima são: as apreciações refletidas pelos outros; as comparações sociais; a autoatribuição; e a valorização das componentes do seu autoconceito. Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis e Gruen (1986) referem três condições para a manutenção da autoestima, especialmente em adultos: o estatuto e a posição que o sujeito ocupa no mundo e os seus sucessos anteriores; os valores e aspirações que o sujeito almeja; a resposta a experiências desvalorizadoras. De forma semelhante, Thelan e os seus colaboradores (1993) concordam que a autoestima nos adultos é afetada pelas relações íntimas, pelo progresso nas relações sociais, e pela evolução na carreira. Coopersmith (1967) define a autoestima como “the evaluation which the individual makes and

customarily maintains with regard to himself: it expresses an attitude of approval and indicates the extent to which an individual believes himself to be capable, significant, successful and worthy” (pp. 4-5). É o carácter avaliativo da autoestima que permite a definição de um autoconceito real e de um autoconceito ideal (Mruk, 1998). O autoconceito real corresponde à forma como o sujeito se avalia e se percebe tal como é na realidade, enquanto o autoconceito ideal diz respeito à forma como o sujeito sente que deveria ser ou gostaria de ser (Feldman, 2002). Quanto maior for a discrepância entre estes dois constructos, ou seja, entre aquilo que o indivíduo é e aquilo que ele gostaria de ser, menor será a sua autoestima (Feldman, 2002). Heatherton e Wyland (2003) consideram que a “self-esteem is an attitude about the self and is related to personal beliefs about skills, abilities, social relationships, and future outcomes” (p. 220). Desta forma, a representação afetiva do sujeito relativamente a si, em determinado momento, influencia o seu futuro, nomeadamente a orientação para o cumprimento de objetivos e projeções estabelecidos (Markus & Nurius, 1986 citado em Miras, 2004). De acordo com os autores, o sistema do “eu” evolui ao longo da vida e integra a história de vida, a história de sucessos e fracassos, a relação com as pessoas, e o nível de aceitação e suporte emocional que dispõe, ou seja, este sistema organiza as interpretações pessoais sobre a própria experiência, influenciando o comportamento, nomeadamente o estabelecimento de metas pessoais.

No que concerne ao contexto militar Rawat (2011), partilhando a ideia de Bem (1972), considera que “a highly demanding military environment in itself may often damage a soldiers’ self-esteem or lead to emotional conflicts, which may lead to unwanted stress. Soldiers with healthy self-esteem are more likely to

cope better in these circumstances” (p. 124). Greene-Shortridge, Britt e Castro (2007) consideram que a baixa autoestima nos soldados é produto de um estigma mental. Exposta a diferenciação entre autoconceito e autoestima, importa, agora, diferenciar autoconceito de autoeficácia.

Autoconceito e Autoeficácia

Autoconceito e autoeficácia compartilham algumas características, sobretudo o facto de serem ambos constructos relacionados com o *self* e se definirem a partir das percepções sobre a competência pessoal (Bong & Skaalvik, 2003; Skaalvik & Bong, 2003), mas são diferentes e fazem um uso distinto dessas percepções de competência (Neves & Faria, 2009). Vários investigadores têm tentado esclarecer as diferenças entre estes dois constructos, defendendo a sua integração (Bong, 2006; Bong & Clark, 1999; Bong & Skaalvik, 2003; Marsh, 1990; Pajares & Schunk, 2005; Peterson & Whiteman, 2007; Skaalvik & Bong, 2003). Nesta lógica, o autoconceito representa a percepção de competência do individuo em certos domínios de realização (“eu sou...”, “eu tenho...”), e a autoeficácia representa a confiança do individuo na sua competência percebida para realizar uma dada tarefa (“eu posso...”, “eu consigo...”) (Bandura, 1977, 1986, 2002; Neves & Faria, 2009). A autoeficácia compreende um julgamento pessoal da capacidade relativa a um determinado domínio, não se referindo especificamente à capacidade do individuo, mas sim ao que o mesmo acredita ser capaz de realizar, em determinada circunstância (Bandura, 1986). De acordo com Pajares (1996), o autoconceito difere da autoeficácia na medida em que a autoeficácia é uma avaliação de competência

para desempenhar determinada atividade em contexto específico, enquanto que o autoconceito pode não ser medido nesse nível de especificidade. Nogueira e Veiga (2014) definem autoeficácia como “the state of mind (the thoughts one is having) and the state of the body (the physiological aspects) join the information about the competence to issue judgment on whether one is able to perform the necessary course of action” (p. 375).

A percepção de autoeficácia desenvolve-se ao longo da vida, e é passível de aprendizagem e modificação (Bandura, 1981), através de toda a informação significativa, distinguindo Bandura (1977, 1986, 2002) quatro fontes principais de informação: desempenhos pessoais, aprendizagem vicariante, persuasão verbal e estados fisiológicos e afectivos (Bandura, 1977, 1986, 2002). Analogamente, Abbad e Borges-Andrade (2004) afirmam que a eficácia pessoal é moldada através dos anos pelo conhecimento adquirido por meio das experiências vividas. No entanto, a informação que é relevante para se proceder ao julgamento de eficácia não é elucidativa por si mesma, tornando-se instrutiva através do processamento cognitivo e do pensamento reflexivo (Bandura, 2002). De acordo com a literatura revista, supõe-se que as experiências de sucesso (Bandura, 1977, 1986, 2002; Lent et al., 2011; Schunk, 1989), as experiências vicariantes (Bandura, 1977, 1986, 2002; Schunk, 1989), a persuasão pessoal (Bzuneck, 2001), o estado fisiológico (Bandura, 1977, 1986, 2002; Bzuneck, 2001), e o feedback positivo (Lent et al., 2011) sejam bons preditores da autoeficácia.

Bandura (1986) defende que “students who develop a strong sense of self-efficacy are well equipped to educate themselves when they have to rely on their own initiative (p. 417)”. Os julgamentos de autoeficácia determinam a

motivação, a aprendizagem e o sucesso acadêmico do indivíduo (Bandura, 1986; 1989, 1993; Pajares, 1996; Schunk & Pajares, 2002), na medida em que é em função desses julgamentos que o sujeito tem um incentivo para agir e imprime uma determinada direção às suas ações pelo fato de antecipar mentalmente o que pode realizar para obter resultados. Assim, estas crenças influenciam as escolhas de cursos de ação, o estabelecimento de metas, a quantidade de esforço e a resiliência na consecução dos objetivos (Pajares, 1997). Vários estudos apontam para a correlação entre crenças de autoeficácia e o uso de estratégias e autorregulação (Bassi, Steca, Fave, & Caprara, 2007; Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman, 1998, 2000; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992), e para o papel que estas crenças exercem na facilitação do processo de envolvimento cognitivo (Pintrich & De Groot, 1990), justificando-se, assim, a sua importância na investigação da motivação e envolvimento dos estudantes.

4.1.2. Autoconceito profissional.

Atendendo à multidimensionalidade do autoconceito (Byrne & Shavelson, 1996; Marsh, 1990) e à sua importância como elemento orientador da ação, torna-se pertinente considerar que o autoconceito no âmbito profissional afeta a atuação do sujeito neste contexto (Costa, 1996, 2002; Souza, 2006; Tamayo, 2002; Tamayo & Souza, 2001). Ainda que seja recente o estudo do autoconceito profissional (Costa, 1996, 2002; Markus & Wurf, 1987; Tamayo & Souza, 2001), as várias pesquisas realizadas revelam a preocupação na verificação de relação entre o autoconceito e os comportamentos em contexto

organizacional (Gardner & Pierce, 1998; Leonard, Beauvais, & Scholl, 1999; Meneses, 2002).

De acordo com Roque (2003), o autoconceito profissional surge do “eu” pessoal, podendo este constituir-se como um obstáculo ou estímulo do desenvolvimento daquele. Vários autores (Forman & Forman, 1994; Guskey, 1988; Veiga et al., 2003; Veiga et al., 2006; Villa, 1992; Villa & Calvete, 2001; Volpi, 1996) defendem a existência de uma interligação entre o autoconhecimento e uma maior consciência do “eu” profissional, a qual influencia o desempenho, eficácia e motivação para as tarefas. Veiga e colegas (2006) afirmam, ainda, que a compreensão do autoconceito profissional pode intervir na promoção de outras dimensões da personalidade, tais como o relacionamento interpessoal e a satisfação do indivíduo consigo mesmo.

O autoconceito profissional surge conceptualizado como um constructo consciente, multidimensional, evolutivo, autodescritivo e avaliativo (Hallam & Ireson, 2008; Nogueira, 2002; Pinto, 2003; Veiga, 2012), o qual permite a autoavaliação do sujeito no contexto de trabalho (Souza & Puente-Palacios, 2011). Villa e Calvete (2001) assumem-no como “made up of self-schemata relating to the various facets of oneself as regards professional activity” (Villa & Calvete, 2001). Costa (1996) define autoconceito profissional como “a percepção que o indivíduo tem de si em relação ao trabalho (tarefas) que executa” (p. 34), implicando a autopercepção das suas tarefas, da organização em que trabalha, e dos outros significativos na situação de trabalho (Tamayo & Abbad, 2006). O autoconceito profissional, surge embasado no fenómeno social e cultural, ou seja, é afetado pelas normas profissionais podendo denominar-se este fenómeno de socialização profissional (Arthur & Randle, 2007). Desta forma, o

desenvolvimento do autoconceito profissional inclui um sentido de reciprocidade entre os indivíduos e os contextos, e fortalece-se através de uma aprendizagem contínua, influída pelo *feedback* dos outros, pela comparação que o indivíduo faz do seu comportamento com o dos que lhe são significativos (pares profissionais, entidade empregadora e sociedade, entre outros), e pela avaliação que o sujeito faz da sua conduta, tendo como referência a forma como é, como pensa que o consideram, e como gostaria de ser (Burns, 1986; Vaz-Serra, 1986; Veiga, 2012). De acordo com Costa (1996) e com Souza e Puente-Palacios (2011), o autoconceito deverá ser considerado em função de percepções individuais relativas: à realização profissional – autopercepções do sujeito relativamente às suas aspirações, e ideais alcançados mediante o trabalho que executa, bem como à autopercepção do seu papel e do seu *status* na organização; à competência – autopercepção do sujeito relativamente à sua atuação no trabalho; à autoconfiança – autopercepção do sujeito relativamente à confiança nas suas capacidades para realização do trabalho; e à saúde – autopercepção do sujeito relativamente à sua satisfação (Siqueira & Gomide Jr., 2004) com as experiências de trabalho. A satisfação ou insatisfação do sujeito para com o mesmo influencia as suas relações com os outros nas organizações nas quais se insere, escola, família, trabalho, e outras (Costa, 1996). Importa, aqui, esclarecer o conceito de satisfação no trabalho, sendo este definido como um conjunto de sentimentos (positivos ou negativos) manifestados pela pessoa relativamente ao seu trabalho (Smith, Kendall, & Hulin, 1969). Bastos (1995) define a satisfação no trabalho como uma cognição, adornada de componentes afectivas, que surge associada a aspectos como a autoestima, o envolvimento no trabalho e o comprometimento organizacional. Gursel, Sunbul e Sari (2002) consideram a

satisfação profissional como um estado emocional positivo, decorrente da situação profissional do sujeito e associado às características e tarefas específicas da profissão. Pesquisas realizadas por Costa (1996, 2002) indicam que a satisfação no trabalho é um bom preditor do autoconceito profissional, sendo que sujeitos satisfeitos com a tarefa e com o trabalho se percebiam como mais competentes e realizados. A satisfação no trabalho encontra-se associada à motivação dos trabalhadores (Sledge, Miles, & Coppage, 2008), na medida em que trabalhadores satisfeitos são trabalhadores motivados (Hwang & Chi, 2005; Oishi, Diener, Lucas, & Suh, 1999; Tietjen & Myers, 1998). Teles (1981), tendo por base o conceito de satisfação e insatisfação, considera que aquilo que satisfaz motiva, e o que insatisfaz reduz a motivação. De acordo com o autor, é a necessidade de satisfação de determinada carência que gera impulso nos seres vivos, diretamente ligado ao motivo.

Vários autores (León, Zagalaz, & Colón, 2014; Millar & Troncoso, 2005) definem, ainda, autoestima profissional como sendo uma competência sócio-afetiva que explicita a percepção da própria valia que o profissional tem com a tarefa que desempenha, interagindo para a sua formação as áreas do self, as identidades, a satisfação e a conduta, e fatores externos, como a apreciação dos outros significativos. León e os seus colaboradores (2014) configuram a autoestima como uma competência, entendendo esta última como uma expressão de saberes e habilidades que se desdobram em desempenhos contextuais. Estes autores consideram que, no caso dos professores, um docente que se interesse em fortalecer a sua autoestima como pessoa e como profissional é um indivíduo que se aceita, que se respeita e que se aprecia, estando, por isso, melhor preparado para incutir autoconceitos positivos nos seus alunos.

Ainda que seja de total interesse a produção de investigação sobre o autoconceito, são escassos os estudos sobre o autoconceito profissional de vários grupos laborais (Esteves, 1996; Esteves & Veiga, 1996; Roche & Marsh, 2000; Veiga et al., 2006), nomeadamente o dos militares. Por esta razão foi necessário efetuar a revisão literatura que incidisse na conceptualização de autoconceito profissional em grupos laborais distintos, como os professores/formadores e os enfermeiros, para uma posterior tentativa de teorização de autoconceito profissional dos militares.

Em grupos profissionais diversos.

Por forma a fornecer uma melhor compreensão do constructo autoconceito profissional em militares serão expostas, de seguidas, as definições encontradas a nível de outros grupos laborais, como os professores e os enfermeiros.

Em professores. Partindo da definição de autoconceito de Veiga (2012), como sendo a autoperceção do indivíduo sobre si próprio e de si mesmo em relação com os outros, facilmente se compreende que o autoconceito profissional dos professores, como faceta mais específica do autoconceito, conceptualiza-se como o conhecimento que os professores como profissionais têm de si mesmos na relação com os demais, em contexto escolar (Veiga, 2012; Veiga et al., 2006). Assim visto, o autoconceito profissional dos professores constitui-se como um constructo emergente do autoconceito pessoal dos sujeitos (Gonçalves & Veiga, 2006), alusivo aos comportamentos do sujeito, à expressão de sentimentos, de

afeto e de juízos, favoráveis ou desfavoráveis, relativamente à escola e às vivências escolares (Veiga et al., 2003). Tal como o autoconceito geral, o autoconceito profissional dos professores resulta fundamentalmente da sua interação com o meio, tendo a conta a experiência de cada indivíduo (Gonçalves & Veiga, 2006). Desta forma, o autoconceito profissional dos professores integra as perceções acerca das apreciações que lhes são feitas pelos outros, mais “significativos” no contexto profissional, acerca dos seus próprios comportamentos (Gondra, 1981 citado em Oñate, 1989; Leddy & Pepper, 1993). As exigências resultantes da dualidade individuo-meio surgem por divergência entre a imagem que o individuo tem do seu “eu” profissional, e o modo como imagina que é visto pelos demais (Oñate, 1989; Roque, 2003). A capacidade de ajustamento contínuo às situações, as expectativas percecionadas dos seus pares, a tentativa de serem o que a profissão exige, a preocupação com a imagem social da profissão, e o desempenho de papéis valorizados pelos diferentes elementos da comunidade educativa, estimulam os professores a uma constante necessidade de validação do autoconceito profissional (Roque, 2003).

O estudo do autoconceito dos professores em contexto laborar pode facilitar a promoção profissional destes elementos, a promoção dos alunos, o relacionamento interpessoal, o sentimento de pertença e cooperatividade, de segurança, de reconhecimento profissional em contexto laboral, e a satisfação (Roque & Veiga, 2007; Veiga et al., 2003). Vários estudos referem que a satisfação profissional dos professores acarreta melhores desempenhos (Friedman & Farber, 1992), e o reforço da qualidade das relações humanas (Brouwers & Tomic, 2000; Villa & Calvete, 2001; Evers, Brouwers, & Tomic, 2002; Gonçalves, 2006).

Em enfermeiros. A forma como o autoconceito se traduz na vida profissional e na identidade, ou o impacto que tem no desempenho profissional de um individuo é uma questão que vários autores, no âmbito da enfermagem, têm tentado esclarecer (Arthur et al., 2000; Arthur et al., 1999; Arthur et al., 1998; Arthur & Thorne 1998; Frahm & Hyland 1995).

O autoconceito profissional dos enfermeiros é definido como as crenças e valorizações que guiam os seus pensamentos e ações (Takase, Kershaw & Burt, 2002; Jahromi, Jahanbin, Sharif, Ghodsbin, & Keshavarzi, 2014) e estabelece-se e desenvolve-se como consequência da adoção da perspetiva de outros enfermeiros (Cooley, 1902; Mead, 1934; Arthur & Randle, 2007). O autoconceito profissional dos enfermeiros é complexo e não pode ser considerado isolado do contexto em que ocorre a prática de enfermagem (Arthur & Randle, 2007). Mesmo em estudantes, os enfermeiros começam a identificar-se com o seu autoconceito profissional, isto é, ser enfermeiro e os sentimentos relativos a si mesmos como tal são amplamente influenciados pela forma como os estudantes foram tratados pelos enfermeiros nas várias áreas clínicas (Arthur & Randle, 2007).

Da mesma forma como o autoconceito é um determinante fulcral do comportamento humano, o autoconceito profissional dos enfermeiros, de forma mais específica, é essencial para compreender como é que a forma como se sentem como enfermeiros influencia a sua prática corrente e futura (Arthur & Randle, 2007). Anderson (1993) defende que um saudável autoconceito profissional implica que os enfermeiros se sintam bem consigo próprios no desempenho da sua função, tornando-se, conseqüentemente, mais positivos

relativamente aos outros. Desta forma, enfermeiros com um autoconceito profissional positivo afetam benéficamente os seus pacientes, enquanto que enfermeiros com um baixo autoconceito profissional afetam negativamente os seus pacientes, através dos cuidados que lhes prestam (Arthur & Randle, 2007).

Em militares.

Logo à partida, o contexto militar detém particularidades muito diferentes de outros contextos laborais. Um dos elementos mais importantes da função como militar é a preparação e execução de operações de combate, pelo que os militares terão de atuar em condições extremas sempre que forem chamados a agir, podendo estar iminente o sacrifício da própria vida. Poucas organizações acarretam este nível de comprometimento e potencial sacrifício dos seus membros (LeBouef, 2013). Outro aspeto a ter em conta é o papel do militar na sociedade, isto é, os militares têm uma relação única com a sociedade em que prestam serviço, tendo como dever o fornecimento de segurança. Assim, o contexto profissional dos militares cria uma ligação forte entre a moral e a ética, e as necessidades da nação, exigindo dos seus efetivos coragem, carácter e integridade (LeBouef, 2013).

De acordo com LeBouef (2013) “leadership in the military services must be built around a distinctive self-concept. It is the core of what makes military leadership special” (p. 771). De acordo com o manual de formação de oficiais da academia militar de West Point, nos Estados Unidos (2009), a profissão militar “is the practice of being a commissioned Army Leader, inspired by a unique professional identity that is shaped by what an officer must know and do, but

most importantly, by a deeply held personal understanding and acceptance of what an officer must be” (p. 9). Este autoconceito militar é entendido como o guia dos comportamentos dos militares, influenciando todos os aspetos da sua vida (LeBouef, 2013).

De acordo com o manual de formação de oficiais da academia militar de West Point, a identidade de liderança, de carácter e de perspectiva influenciam as percepções, intenções, e ações morais e éticas alinhadas de acordo com o sentido de *self* (Figura 5). Quanto mais centrais forem as crenças e valores que integram a identidade do militar, maior consistência moral e ética terão os seus julgamentos e comportamentos (Colby & Damon, 1993).

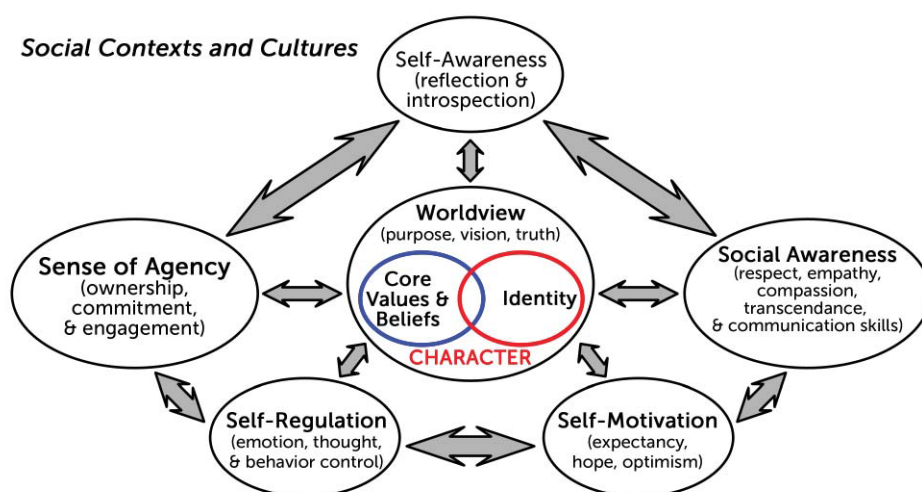


Figura 5 - Modelo de desenvolvimento de um “líder” (United States Military Academy adaptado de Sweeney, Hannah, & Snider, 2008)

De acordo com o modelo da academia militar de West Point, o carácter (“character”) é, assim, visto como o grau de integração dos valores e das crenças na identidade do sujeito. A perspectiva (“worldview”) implica um conjunto de crenças ou filosofia acerca da vida, o que influenciará a forma como o sujeito interpreta o mundo. Várias forças suportam o carácter e a perspectiva do sujeito.

A autoconsciência (“self-awareness”) permite a descoberta dos valores, a formação da identidade, o fortalecimento do carácter e a criação de perspectivas mais complexas para entender as suas experiências e o mundo. A agência (“sense of agency”) permite que o sujeito fortaleça a ideia de si como responsável pelo seu desenvolvimento, o que promoverá o envolvimento e o compromisso para a busca de oportunidades desenvolvimentais desafiantes e a autorreflexão para a continuação do crescimento. A agência permite também que o sujeito seja o autor do seu sistema de crenças e valores, dê forma à sua identidade e construa perspectivas complexas. A autorregulação (“self-regulation”) fornece ao indivíduo a capacidade de entender e controlar os seus pensamentos, emoções e comportamentos, suportando o seu sentido de agência e a gestão da ansiedade. A automotivação (“self-motivation”) implica a expectativa, o otimismo e a esperança. Através da prática, os militares obtêm o apreço de que vivendo sob os seus valores, procurando ativamente oportunidades de crescimento e desenvolvendo a reflexão e a gestão das suas emoções e ações os conduzirão a um bom desempenho das suas funções. A consciência social (“social awareness”) fornece aos militares a capacidade de criarem relacionamentos comparativos positivos com os outros. Estes relacionamentos fornecem as perceções sobre o próprio, influenciando a sua autoconsciência, o seu carácter e a sua perspectiva.

Face ao que antecede, assume-se nesta tese o autoconceito profissional dos militares como a perceção que o militar tem de si mesmo na relação com o trabalho que executa.

4.2. Avaliação do autoconceito

Para a avaliação do autoconceito recorre-se essencialmente a técnicas inferenciais ou a métodos autodescritivos (Veiga, 2012). As técnicas inferenciais permitem a caracterização do autoconceito do indivíduo a partir das observações do seu comportamento e análise de material (p.e. entrevistas). No entanto, este tipo de técnica pode não ser a mais adequada por o sujeito poder estar sob influência dos seus mecanismos de defesa (L'Ecuyer, 1978; Roque, 2003). Os métodos autodescritivos consistem no questionamento do sujeito acerca da forma como pensa sobre si mesmo (Veiga, 2012), através de *self-reports*, e permitem o acesso ao ponto de vista do próprio sujeito, às suas vivências e experiências tal como foram percecionadas por ele (Wylie, 1974). Sendo esta, para vários autores (Bogdan & Biklen, 1994; Serrano, 2004; Veiga, 2012), o método de recolha de dados mais adequado, em estudos da natureza do aqui descrito. Outro aspeto a ter em conta é a existência de escalas unidimensionais e de medidas multidimensionais (Guskey, 1988; Villa, 1992; Villa & Calvete, 2001). Face ao que antecede, a escolha das técnicas e do tipo de medidas depende do significado particular atribuído ao constructo no âmbito do estudo que se pretende desenvolver (Veiga, 1991).

Ainda que exista uma diversidade de escalas de avaliação do autoconceito dos indivíduos (Veiga, 2012), a revisão da literatura efetuada relativamente à existência de instrumentos de avaliação do autoconceito profissional em vários grupos laborais revela-se escassa (Esteves, 1996; Esteves & Veiga, 1996; Veiga et al., 2006; Veiga et al., 2003). Partindo do pressuposto que as teorias que servem de suporte ao desenvolvimento do conceito do *self* são

equivalentes às que apoiam o *self* profissional (Veiga et al., 2003), destacam-se de seguida alguns dos instrumentos mais relevantes na avaliação do autoconceito geral ou nas suas dimensões mais específicas (Quadro 6).

Self Description Questionnaire III (SDQ III). Este questionário foi construído por Marsh e O’Niell (1984) para medir as múltiplas dimensões do autoconceito em estudantes universitários e outros adultos. O SDQ III inclui uma estrutura multidimensional firmemente apoiada no modelo de Shavelson e seus colaboradores (1976) e é composto por treze subescalas: nove áreas não académicas (competência física, aparência física, relação com pares do mesmo sexo, relação com pares do sexo oposto, relação com os pais, estabilidade emocional, honestidade, valores espirituais/ religiosos e resolução de problemas), três áreas académicas (verbal, matemática e assuntos escolares em geral) e uma perceção global do *self* (autoconceito geral). Esta última é baseada na escala da autoestima de Rosenberg (1965). A resposta ao questionário é feita numa escala de Likert de 8 pontos, desde “Concordo Totalmente” a “Discordo Totalmente”. O SDQ III foi adaptado ao contexto português por Faria e Fontaine (1992), tendo relevado boas qualidades psicométricas, tal como no estudo de Marsh (1989), evidenciando a boa consistência interna das subescalas (alphas superiores a .80). Contudo, no estudo fatorial em contexto português a escala revelou doze fatores.

Quadro 6 – Instrumentos de avaliação do autoconceito

Instrumentos, autores, ano	Público-alvo	Dimensões e nº de itens, entre parêntesis
<i>Self Description Questionnaire III</i> (SDQ III) (Marsh & O’Niell, 1984)	Universitários e outros adultos	Autoconceito Académico – Matemática (10), Verbal (10) e Disciplinas Escolares (10); Autoconceito não académico – Competência Física (10), Aparência Física (10), Relação com os Pais (10), Relações com os Pares do Mesmo Sexo (10), Relações com os Pares do Sexo Oposto (10 itens), Resolução de Problemas (10), Valores Espirituais (10 itens), Honestidade/Verdade (12) e Estabilidade Emocional (10); Autoconceito global (12)
<i>Escala de Autoconceito Profissional</i> (EAT) (Souza & Puente-Palacios, 2007)	Trabalhadores	Realização (8), Autoconfiança (9), Competência (6) e Saúde (5)
<i>Escala de Autoconceito de Competência</i> (EACC) (Räty & Snellman, 1992)	3º ciclo e universitários e outros adultos	Dimensão Cognitiva – Resolução de Problemas (7), Sofisticação ou Motivação para Aprender (5) e Prudência na Aprendizagem (4); Dimensão Social – Cooperação Social (6) e Assertividade Social (5); Dimensão Criatividade – Pensamento Divergente (4)
<i>Escala de Autoconceito Profissional dos Professores</i> (EAPP) (Veiga, Roque, Guerra, Fernandes, & Antunes (2003)	Professores	Cuidado na relação interpessoal (12), Segurança em contexto laboral (14), Pertença e cooperatividade (4), e Reconhecimento profissional (6)
<i>Inventário Clínico de Autoconceito</i> (ICAC) (Vaz Serra, 1985)	Indivíduos a partir dos 15 anos	Aceitação/rejeição social (5), Autoeficácia (6), Maturidade psicológica (4), Impulsividade/atividade (3) e dois fatores de carácter misto (2)
<i>Questionário Autoconcepto Forma 5</i> (AF5) (García & Musitu, 1999)	Estudantes e trabalhadores	Profissional/académica (6), Social (6), Emocional (6), Familiar (6) e Física (6)
<i>Academic Self-concept Scale</i> (ASC) (Liu, Wang, & Parkins, 2005)	Universitários	Confiança (9) e Esforço (10)
<i>Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale</i> (PHSCS) (Piers & Harris, 1964)	Indivíduos dos 8 aos 18 anos	Aspeto comportamental (13), Estatuto intelectual e escolar (13), Aparência e atributos físicos (8), Ansiedade (8), Popularidade (10) e Satisfação e felicidade (8)
<i>Academic Self-Concept Scale</i> (ASCS) (Reynolds, 1988)	Universitários	Grau e esforço; Autoperceções de hábitos/organização do estudo; Avaliação dos pares da habilidade académica; Autoconfiança académica; Satisfação com a escola; Dúvida sobre a própria habilidade e Autoavaliação em comparação com <i>standards</i> externos (40)
<i>Teacher self-concept evaluation scale</i> (TSCES) (Villa & Calvete, 2001)	Professores	Competência (9), Relação com os alunos (4), Relação com os colegas (5), Satisfação (5), Aceitação de riscos e iniciativas (5) e Autoaceitação (5)
<i>Self Esteem Scale</i> (Rosenberg, 1986)	Adolescentes e adultos	Autoestima (unidimensional) (10)
<i>Escala de Autoeficácia Geral Percebida</i> (Jerusalem & Schwarzer, 1995)	Adolescentes e adultos	Autoeficácia (unidimensional) (10)

Escala de Autoconceito de Competência (EACC). Outro instrumento destacado na literatura é a EACC de Rätty e Snellman (1992), adaptada para o contexto português por Faria e Santos (1998). Esta escala foi construída atendendo a que as autoavaliações de competência parecem estar mais relacionadas com a forma como interpretamos a realização do que com a realização objetiva (Bandura, 1977; Novick, Cauce, & Grove, 1996; Faria & Santos, 1998) e há existência de algumas evidências empíricas que apontam para o facto dos sujeitos com elevado autoconceito de competência utilizarem de forma mais eficaz as suas capacidades intelectuais, obtendo assim melhores resultados (Man & Hrabal, 1989 citado em Faria & Santos, 1998). A EACC avalia a capacidade para apreciar os sucessos e lidar adequadamente com os fracassos de adolescentes, a partir do 9º ano e a adultos, podendo ser aplicada individual ou colectivamente (Faria & Santos, 1998). A escala é constituída por 31 itens, organizados em 3 dimensões gerais, a saber: Cognitiva (inclui 3 subescalas: Resolução de Problemas, Sofisticação ou Motivação para Aprender, e Prudência na Aprendizagem), Social (inclui 2 subescalas: Cooperação Social e Assertividade Social) e Criatividade (inclui 1 subescala: Pensamento Divergente). As respostas são dadas numa escala do tipo Likert, avaliada e cotada em 5 pontos, em que os indivíduos se situam no grau em que possuem determinada característica (1 = “não tenho mesmo nada”; 5 = “tenho mesmo muito”). Os resultados quanto à consistência interna da escala, indicam valores de alpha nas diversas subescalas que vão de .47 a .81. Os resultados da validação da escala adaptada foram considerados “satisfatórios”, e apesar da consistência fraca da escala, os resultados suportam e apoiam a aplicação do instrumento no contexto português (Faria & Santos, 1998).

Escala de Autoconceito Profissional dos Professores (EAPP).

Desenvolvida por Veiga e colegas (2003), a EAPP, é uma escala com 36 itens, constituída por quatro fatores (cuidado na relação interpessoal, segurança em contexto laboral, pertença e cooperatividade, e reconhecimento profissional), com uma explicação de 46.79% de variância total e com coeficiente de consistência interna bastante elevado ($\alpha = .90$).

Inventário Clínico de Autoconceito (ICAC). É um instrumento desenvolvido por Vaz Serra em 1985 (Vaz-Serra, 1986) para medir os aspetos emocionais e sociais do autoconceito dos indivíduos, principalmente em contexto clínico. Este instrumento é constituído por 20 questões que podem ser classificadas numa escala de tipo Likert de 1 a 5 valores (“não concordo” a “concordo muitíssimo”). A resposta a todas as questões permite a obtenção de uma nota global, sendo que uma pontuação mais elevada corresponde sempre a um melhor autoconceito. Todos os itens têm bom valor discriminativo, não sendo sensíveis à variável sexo. O ICAC tem boa consistência interna (0.791 Coeficiente Spearman-Brown) e elevada estabilidade temporal (com coeficiente de correlação deteste-reteste de 0.838). No estudo fatorial do ICAC foram encontrados seis fatores (aceitação/rejeição social, autoeficácia, maturidade psicológica, impulsividade/atividade e dois fatores de carácter misto) que explicam 53,4% da percentagem cumulativa da variância. A validade preditiva é boa, tendo sido corroborada por investigações posteriores (Vaz-Serra, Gonçalves, & Firmino, 1986; Vaz-Serra, Matos, & Gonçalves, 1986).

Questionário Autoconcepto Forma 5 (AF5). Este instrumento desenvolvido por García e Musitu (1999) representa outro instrumento de avaliação do autoconceito, fundamentado no modelo teórico de Shavelson e seus

colaboradores (1976), que considera que os vários aspetos do autoconceito se diferenciam por várias áreas do comportamento humano. O AF5 é constituído por 30 itens e considera cinco dimensões do autoconceito – profissional/académica, social, emocional, familiar e física –, sendo cada uma delas medida com 6 itens. A validade desta estrutura multidimensional constatou-se empiricamente através de análises fatoriais exploratórias em amostras de Espanha (García & Musitu, 1999), Brasil (Martínez, Musitu, García, & Camino, 2003) e Itália (Marchetti, 1997). Mediante uma análise fatorial confirmatória aplicada a uma amostra espanhola, Tomás e Oliver (2004) verificaram que o instrumento não apresenta problemas metodológicos com os itens negativos. Mella e Bravo (2011) no seu estudo de análise das propriedades psicométricas da escala, aplicada a alunos universitários do Chile, reportam que os fatores explicam 55% da variância total, que o coeficiente α de consistência interna foi de .80, e que o instrumento possui uma adequada consistência temporal. Esta escala já foi alvo de adaptação à população portuguesa (García, Musitu & Veiga, 2006). Os autores reconhecem as vantagens deste instrumento, reunindo, este, bastantes condições teóricas e metodológicas que indicam que se trata de um instrumento adequado.

Academic Self-concept Scale (ASC). A ASC foi criada por Liu, Wang e Parkins (2005), e constituída por duas escalas de 19 itens: confiança e esforço dos estudantes. A subescala da confiança destina-se a avaliar os sentimentos e perceções dos estudantes acerca da sua competência académica. A subescala do esforço dos estudantes destina-se a avaliar o compromisso, o envolvimento e o interesse nas tarefas escolares. As respostas são dadas numa escala de Likert de 5 pontos (de 1 = “discordo fortemente” a 4 = “concordo fortemente”). Nos

vários estudos de validação, a escala revela bons índices de consistência interna (alpha de Cronbach), variando entre .73 e .86.

O *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (PHSCSCS). Na sua versão original, representa um instrumento de 80 itens, desenvolvido por Piers e Harris (1964), tendo sido revisto mais tarde (Piers, 1984), para avaliar o autoconceito de sujeitos entre os 8 e os 18 anos. Através de um minucioso processo de revisão surge a versão reduzida a 60 itens – PHSCSCS-2 (Piers & Hezberg, 2002). Tanto na versão original como na versão reduzida, o PHSCSCS apresenta seis fatores: aspeto comportamental, estatuto intelectual e escolar, aparência e atributos físicos, ansiedade, popularidade e satisfação, e felicidade. O PHSCSCS foi inicialmente adaptado para Portugal por Veiga (1989), tendo, mais tarde, sido feita adaptação da versão reduzida (Veiga, 2006). Para a determinação da pontuação no item, é atribuído 1 ponto ou 0, conforme a resposta dada seja reveladora, respetivamente, de uma atitude positiva ou negativa face a si mesmo. Os dados da validação da consistência interna relevados por Veiga (2006) demonstram valores bastante elevados ($\alpha = .90$) na amostra total e nos grupos (feminino e masculino) ($> .85$). A percentagem total de variância explicada foi de 34.02%, sendo que a proximidade entre as versões americana e portuguesa se constata, ainda, quanto à interpretação dos diferentes fatores, o que já sucedia em investigações anteriores (Veiga, 1989). O estudo da validade externa, considerando-se os resultados da PHSCSCS-2 e o *Self-concept as a Learner Scale* (SCAL) (Waetjen, 1972), revelam a existência de elevadas correlações.

Academic Self-Concept Scale (ASCS). É um instrumento quantitativo desenvolvido por Reynolds (1988) para medir o autoconceito académico. Este instrumento é constituído por 40 itens respondidos numa escala de Likert de 4

pontos (de 1 = “strongly disagree” a 4 = “strongly agree”). A escala é composta por sete dimensões que explicam 56.2 % da variância total: grau e esforço; auto-percepções de hábitos/organização do estudo; avaliação dos pares da habilidade académica; autoconfiança académica; satisfação com a escola; dúvida sobre a própria habilidade e autoavaliação em comparação com *standards* externos. Reynolds (1988) utilizou o *Grade Point Average* (GPA) para medir os resultados académicos, com base em que “academic achievement in the form of college grades is viewed as a more salient value and attribute by which a student may judge himself or herself” (p. 225). O ASCS foi validado através da Self-Esteem Scale de Rosenberg (1986), e o GPA para uma amostra de 427 estudantes universitários, resultando em correlações de .45 e de .40 ($p < .001$), respetivamente (Reynolds et al., 1980). O ASCS foi utilizado em várias investigações (Cokley, 2000; Lent et al., 1997; Reynolds, 1988), e os dados comprovam a confiança e validade da escala, apresentando valores de alpha de Cronbach de .91 (Reynolds, 1988) e de .92 (Cokley, 2000).

Teacher self-concept evaluation scale (TSCES). Esta escala foi criada por Villa e Calvete (2001) e adaptada para Portugal por Veiga et al., (2006). A escala portuguesa foi utilizada para a recolha de dados da presente investigação, após adaptação ao contexto militar português. Dados sobre este instrumento encontram-se no capítulo VI – Metodologia, pelo que aqui não se acrescenta qualquer tipo de informação.

Destacam-se, ainda, duas escalas: uma de avaliação da autoestima e outra de avaliação da autoeficácia, a *Self Esteem Scale* (Rosenberg, 1986) e a *Escala de Autoeficácia Geral Percebida* (Jerusalem & Schwarzer, 1979), respetivamente.

Self Esteem Scale (SES). Esta escala foi criada por Rosenberg (1986) para avaliar a autoestima em adolescentes e adultos. É uma escala constituída por 10 itens que podem ser respondidos numa escala de Likert de 4 pontos (de 0 – discordo fortemente a 3 – concordo fortemente). Os estudos efetuados revelam que esta escala tem demonstrado possuir adequadas propriedades psicométricas. A nível de estabilidade temporal obtiveram-se correlações de .82 a .88 (Blascovich & Tomaka, 1993; Rosenberg, 1986). A nível de consistência interna obtiveram-se valores de .77 a .88 no alpha de Cronbach (Blascovich & Tomaka, 1993; Rosenberg, 1986). A SES demonstra ter boa validade de constructo ao correlacionar-se de forma forte e significativa com outras medidas de autoestima como o Self-Esteem Inventory (Coopersmith, 1981).

Escala de autoeficácia geral percebida (EAGP). A versão alemã desta escala foi inicialmente desenvolvida por Jerusalem e Schwarzer em 1979 e continha 20 itens. Em 1981 foi reduzida para 10 itens e adaptada a 28 línguas, destacando-se a versão de Schwarzer e Jerusalem (1995) e a versão adaptada a população portuguesa por Nunes, Schwarzer e Jerusalem (1999). A escala tem sido usada em inúmeras pesquisas apresentando índices de consistência interna (alpha de Cronbach) variando entre .75 a .91.

4.3. Síntese do capítulo

O autoconceito constitui a totalidade de um complexo, organizado e dinâmico sistema de crenças, atitudes, e opiniões que cada sujeito possui acerca da sua existência pessoal. O contributo do estudo do autoconceito reside na influência da autoperceção do sujeito no relacionamento com os outros, nos comportamentos

que adota, e nas emoções que experiencia, tendo implicações para o indivíduo e para a organização em que se insere. Uma vez que as teorias do *self* influenciam padrões subjacentes da motivação e do comportamento, então a alteração destas teorias produzirá alterações nestes padrões, sendo por isso tão importante a compreensão do autoconceito dos sujeitos para uma atuação direcionada e eficaz (Dweck & Grant, 2008). O autoconceito desenvolve-se durante toda a vida do sujeito e por etapas (Veiga, 2012), em função das exigências dos vários contextos em que o sujeito se move (Faria & Santos, 2006), considerando-se uma construção social (Férrandez, 2005; Nieto, 1998).

No presente capítulo foram expostos os modelos de autoconceito, tendo-se destacado o modelo de Shavelson e seus colaboradores (1976), através do qual o autoconceito é compreendido como um constructo multifacetado e hierárquico. O autoconceito profissional foi referido como um constructo que permite a autoavaliação do sujeito no contexto de trabalho, assumindo-se o autoconceito profissional dos militares como a percepção que o militar tem de si mesmo em relação com o trabalho que executa.

Finalmente, foram identificados instrumentos relevantes na avaliação do autoconceito, destacando-se instrumentos de avaliação do autoconceito geral, do autoconceito académico e do autoconceito profissional. Ainda que existam vários instrumentos de avaliação do autoconceito desenvolvidos a nível internacional, muitos destes instrumentos já se encontram devidamente adaptados e adequados ao contexto nacional, destacando-se o SDQ III (Faria & Fontaine, 1992), o EAC (Faria & Santos, 1998), o AF5 (García et al., 2006), o PHCSCS (Veiga, 1989), o TSCES (Veiga et al., 2006), e o EAGP (Nunes et al., 1999). Destacam-se, ainda, instrumentos nacionais, amplamente validados, como o IAC (Vaz Serra, 1985) e EAPP (Veiga et al., 2003).

No próximo capítulo serão considerados os aspetos de natureza mais conceptual, e os estudos empíricos desenvolvidos sobre a relação da motivação com o envolvimento e com o autoconceito, e do envolvimento com o autoconceito, considerando ainda variáveis sociodemográficas que dão forma a estas relações.

CAPÍTULO V. MOTIVAÇÃO, ENVOLVIMENTO, AUTOCONCEITO E VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS: ESTUDOS EMPÍRICOS

O interesse sobre como ajudar os sujeitos a prosperarem na escola, e os anos de pesquisas efetuadas colocaram em evidência a importância das teorias do *self* (crenças sobre a inteligência e como ela funciona) na criação de diferentes padrões de motivação escolar (Dweck & Leggett, 1988). Dweck & Grant (2008) concordam que teorias do *self* — crenças das pessoas acerca dos seus atributos pessoais, como a inteligência e a personalidade — e os objetivos criam, em conjunto, um sistema de significados que dão forma às interpretações de estímulos e eventos relevantes, influenciando a forma como as pessoas compreendem as suas experiências, guiando os seus afetos, cognições e comportamentos, influenciando por isso a sua motivação e envolvimento com a formação.

Assentes essencialmente nas crenças dos alunos, os fatores intrínsecos do envolvimento escolar incluem, conforme identificam Veiga, García, Neto e Almeida (2009), a orientação para objetivos, as crenças atribucionais e as de autoeficácia. Estas crenças, embora relacionadas com a motivação, dado o seu papel na utilização de estratégias de autorregulação, de aprendizagem e o desempenho escolar (Hejazi, Naghsh, Sangari, & Tarkhan, 2011; Radovan, 2011), e respetiva relação com o envolvimento cognitivo (Linnerbrink & Pintrich, 2002), assumem-se como aspetos essenciais que influenciam, não só a persistência do aluno após o fracasso, como o seu envolvimento escolar.

No presente capítulo será explicada a relação entre os constructos da presente investigação – motivação, envolvimento e autoconceito – e entre esses constructos e as variáveis sociodemográficas – idade, saída de casa e condição de asilante.

5.1. Relação entre constructos

Nesta seção será conceptualizada a relação entre motivação e envolvimento, entre motivação e autoconceito e entre envolvimento e autoconceito. Serão, ainda, apresentados os estudos empíricos que se debruçam sobre estas relações.

5.1.1. Motivação e envolvimento.

Segundo vários autores (Guimarães, et al., 2002; Ryan & Deci, 2000), os estudos relativos à motivação, em contexto escolar têm como objetivo, na sua maioria, encontrar formas de incrementar o envolvimento dos alunos com a formação e com a instituição escolar. Desta forma, poder-se-á dizer que, ainda que distintos, motivação e envolvimento caminham de mãos dadas.

A motivação explica as causas (motivos) que subjazem, ativam e orientam o comportamento dos indivíduos, e embasa-se nas experiências do processo de desenvolvimento do formando e nas interpretações pessoais que o formando faz dessas mesmas experiências (Frade & Veiga, 2013). Motivação é, assim, vista como um processo privado, neural, biológico, psicológico, e não observável (Reeve, 2012), mas detetável através das ações observáveis dos

formandos, como o iniciar uma tarefa e o empenhar-se na sua execução de forma resiliente (Stipek, 2002), estando aqui implícita a ideia de envolvimento. De facto, a motivação positiva na formação favorece a qualidade do envolvimento do formando (Maehr & Meyer, 1997). A motivação representa, assim, “the portal to engagement” (Barkley, 2010, p. 15). Para Martin (2007) a motivação é constituída pelas orientações cognitivas do formando para consigo mesmo, para com a escola e o trabalho da escola, enquanto que o envolvimento representa o comportamento que advém das orientações cognitivas, representando a “energy in action, the connection between person and activity” (Russel, Ainley & Frydenberg, 2005 citado em Appleton et al., 2008, p. 379), refletindo o envolvimento ativo do individuo com a tarefa (Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004), podendo ser alterado em virtude das interações com as variáveis contextuais (Furrer, Skinner, Marchand, & Kindermann 2006) e pessoais (Lam & Jimerson, 2008). De acordo com Bempechat e Shernoff (2012), a motivação é tradicionalmente concebida como um constructo psicológico, enquanto que o envolvimento se refere a emoções e comprometimento para com um determinado objeto, descrevendo a intensidade da interação desta relação. O envolvimento é cada vez mais compreendido como um constructo latente e complexo que engloba eventos psicológicos observáveis (e.g. participação nas aulas) e não observáveis (e.g. investimento na aprendizagem), e emoções positivas (e.g. interesse e satisfação) (Appleton et al., 2008).

Ambos motivação e envolvimento têm sido conceptualizados como traços pessoais e como estados psicológicos que variam conforme o contexto (Fredricks et al., 2004; Schunk, Pintrich, & Meece, 2008). Bempechat e Shernoff (2012) simplificam esta distinção, considerando envolvimento como a qualidade

das interações temporais com a atividade de aprendizagem, com a tarefa, com os pares, e com outros componentes do ambiente proximal, não muito diferentes do conceito de interesse situacional (Hidi & Anderson, 1992; Mitchell, 1993), enquanto que a motivação é caracterizada como um conjunto mais global de orientações que influenciam a forma como os estudantes abordam o trabalho, a aprendizagem e a realização.

Motivação e envolvimento não se sobrepõem, mas completam-se na medida em que a motivação tem um papel de intenção e o envolvimento o de ação (Martin, 2007), ainda que a motivação não cesse assim que a ação tem início (Guthrie et al., 2012 citado em Janosz, 2012). O relacionamento entre os dois constructos está na compreensão da motivação enquanto processo cuja atividade é dirigida, ativada e sustentada na concretização de metas, as quais dotam a ação de sentido, implicando o envolvimento físico (noção do esforço e a persistência do sujeito) e cognitivo (autorregulação, objectivos de aprendizagem, investimento na educação), bem como o afetivo (sentimentos e reações afetivas do formando em relação à aprendizagem em geral, à escola, aos formadores, e aos colegas (Connell & Wellborn, 1991; Finn, 1989; Fredericks et al., 2004; Lam et al., 2012; Lee & Shute, 2009; Skinner & Belmont, 1993; Skinner & Pitzer, 2012). Investigadores como Tinto (1993) e Weidman (1989) sugerem que as intenções dos estudantes orientam as formas de participação no contexto seleccionado. Nesta perspetiva, são os objetivos e as emoções do indivíduo que energizam e direccionam a sua atenção e o seu comportamento, constituindo a sua ação (Skinner et al., 2009). Assume-se, assim, que o envolvimento e o bem-estar dos estudantes é fortemente influenciado pelos seus objetivos educativos (Maehr & Zusho, 2009), ressaltando-se, desta forma, o papel central desempenhado

pelas metas de realização, as quais são definidas como as razões para os alunos se envolverem, ou não, com as tarefas acadêmicas (Pintrich, 2000). O envolvimento é visto como um tipo de ação motivada, isto é, energizada, dirigida e sustentada, altamente relacionada com as crenças do formando (Frade & Veiga, 2013; Russell, Ainley, & Frydenberg, 2005). Veiga e colaboradores (2014) referem que “the student holds motivational resources that allow him to engage, constructively, in the learning environment” (p. 401). Nesta lógica, compreende-se que a motivação para a consecução de objetivos está intimamente relacionada com a utilização de determinadas estratégias cognitivas e metacognitivas (envolvimento cognitivo) que permitiram atingir essas metas (Anderman & Patrick, 2012), assim como com sentimentos (envolvimento afetivo) e comportamentos (envolvimento comportamental) do sujeito (Fredericks et al., 2004; Furlong & Christenson, 2008; Furlong et al., 2003).

Alguns estudos, no contexto da teoria dos objetivos motivacionais (Elliot, 1999), partem do pressuposto que os motivos (objetivos perseguidos pelos estudantes) dos alunos para a realização das tarefas influenciam o seu nível de envolvimento. Anderman e Patrick (2012) defendem que o tipo de orientações para os objetivos dos estudantes está relacionado com o tipo de estratégias cognitivas e autorregulatórias empregues durante o envolvimento na execução das tarefas escolares, através da percepção das competências académicas (autoeficácia de Bandura, 1986) e a percepção da instrumentalidade. A orientação para a mestria associa-se, ainda, a comportamentos positivos como a solicitação de ajuda (Ryan & Pintrich, 1997) e o envolvimento em atividades extracurriculares (Anderman & Johnston, 1998), ou, mesmo, à ausência de comportamentos disruptivos (Ryan & Patrick, 2001; Veiga, 2012). Considerados

os aspetos de natureza mais conceptual, passa-se, em seguida, a apresentar os estudos sobre estas variáveis a nível da sua investigação empírica.

Grant e Dweck (2003) levaram a cabo cinco estudos e um estudo longitudinal com estudantes universitários, utilizando vários instrumentos, entre eles as *Learning and Performance Orientation Scales* (Button et al., 1996) e o *Achievement Goals Subcale* do *Personality Research Form* (Jackson, 1974), e concluíram que quanto mais os estudantes se orientavam por objetivos de aprendizagem, mais profundas eram as estratégias de estudo utilizadas (busca de informação complementar), o que mediava as elevadas classificações atingidas. Segundo os investigadores, estudantes com fortes objetivos de aprendizagem também fazem uso de outras estratégias que predizem os seus bons resultados, como o envolvimento ativo na autorregulação das suas emoções e motivação, os quais permitem a manutenção do interesse e o controlo do nível de *stress*. Estes estudantes detêm o controlo dos processos que os conduzem ao sucesso em situações desafiantes, recuperando facilmente após o insucesso de um exame inicial, contrariamente aos estudantes orientados para objetivos de performance (Grant & Dweck, 2003). Implicações apontadas pelos autores levam a concluir que as teorias do *self* e o tipo de objetivos perseguidos pelos estudantes, num ambiente desafiador, são determinantes importantes sobre como eles se sentem acerca de si próprios e quão bem atuarão (Grant & Dweck, 2003). Estes autores destacam, também, que as atribuições e as reações de *coping* surgem a partir das teorias do *self* e dos objetivos que os estudantes defendem.

Nas investigações de Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez & González-Pienda (2006), com 447 estudantes do ensino secundário, utilizando o *Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria* (CEMA-

II) de Núñez e colegas (1997), o *Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio* (CECAE), elaborado pelos autores da investigação, e o *Cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio* (ECE), de Hernández e García (1995), verifica-se que a orientação para a aprendizagem mantém relações positivas com o uso de estratégias tanto cognitivas como metacognitivas. Os autores acrescentam, ainda, que a motivação para a realização de tarefas escolares surge como um meio para defender ou incrementar a autoestima, implicando o investimento de esforço com vista à proteção da própria imagem.

Elliot, McGregor e Gable (1999) realizaram dois estudos com 343 estudantes universitários, da disciplina de introdução à psicologia, usando a *Achievement Goals Scale* (Elliot & Church, 1997), um instrumento criado pelos investigadores para medir as estratégias cognitivas e metacognitivas de estudo, com três fatores (processamento profundo, processamento superficial e desorganização); e um outro instrumento, criado pelos investigadores para medir a persistência e o esforço. O estudo 2 representou uma tentativa de replicar e alargar os resultados do estudo 1. Nos seus resultados, os investigadores destacam que a meta aprender está positivamente relacionada com o uso de estratégias de processamento profundo, com o investimento de esforço e com a persistência. Os objetivos de performance-aproximação estão positivamente relacionados com o uso de estratégias superficiais de estudo, com o investimento de esforço e com a persistência. Os objetivos de performance-evitação estão positivamente relacionados com o uso de estratégias superficiais e com a desorganização e negativamente relacionados com o investimento de esforço e com a persistência.

Zenorini e Santos (2003) avaliaram a motivação, as estratégias de aprendizagem e o desempenho acadêmico de 198 alunos universitários, utilizando a *Escala de sensibilidade às diferentes metas de realização* (Midgley et al., 1998), e evidenciam que a orientação à meta aprender implica o uso de mais estratégias cognitivas e metacognitivas do que uma orientação para a performance.

Dickson e MacLeod (2004), utilizando o *Hospital Anxiety and Depression Scale* (Zigmond & Snaith, 1983) e o *Achievement Goals Questionnaire* (Elliot e Sheldon, 1997), em 144 alunos com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, identificam correlações positivas e significativas entre a ansiedade e a meta performance-evitação, e entre a depressão e a meta performance-aproximação. Para os autores, alunos orientados para metas de aproximação à performance limitam-se à recompensa e à satisfação, surgindo a depressão, na falta destas.

Wolters (2004), na sua pesquisa com 525 estudantes do ensino secundário, utilizou uma escala criada para a investigação para medir as estruturas dos objetivos da sala de aula, baseada em Midgley e colegas (1998), que incluía as dimensões: estrutura de mestria ($\alpha = .70$); estrutura de performance-evitação ($\alpha = .53$ – esta escala não foi utilizada nas análises); e estrutura de performance-aproximação ($\alpha = .69$). Utilizou, também, uma escala criada para a investigação para medir os objetivos pessoais dos alunos, que incluía: objetivos de mestria ($\alpha = .82$); objetivos de performance-aproximação – ($\alpha = .72$) e objetivos de performance-evitação ($\alpha = .79$). Wolters (2004) utilizou, ainda, a escala de autoeficácia percebida ($\alpha = .81$), baseada em Midgley e colegas (1998). Foram, também, usadas quatro escalas criadas para aquele

estudo, para avaliar as diferentes atitudes, crenças e comportamentos reveladores de envolvimento motivacional, que incluíam as dimensões: escolha ($\alpha = .79$); esforço ($\alpha = .74$); persistência ($\alpha = .73$) e procrastinação ($\alpha = .84$), baseadas em investigações anteriores do autor (Wolters, 1999, 2003), e uma escala do uso de estratégias de aprendizagem, que avaliava: as estratégias cognitivas ($\alpha = .82$) e as estratégias metacognitivas ($\alpha = .78$). Através da sua investigação, Wolters (2004) defende ser possível separar as razões pessoais que os estudantes adotam para o envolvimento nas tarefas académicas dos propósitos por eles percebidos emergentes da prática instrucional nas suas aulas. O autor destaca, ainda, que “students are more likely to perceive their environment in a way that is consistente with the personal goal orientations they bring to the situation” (Wolters, 2004, p. 246), ou seja, os estudantes que percebem as práticas instrucionais como estruturadas para a mestria tendem a reportar uma orientação à mestria; da mesma forma, estudantes que percebem as práticas como estruturadas para a performance-aproximação tendem a orientar-se para os mesmos objetivos. A investigação fornece evidências da ligação entre a estrutura dos objetivos da aula e formas adaptativas de envolvimento motivacional e de procrastinação. Desta forma, e segundo o autor, estudantes que percebem os objetivos da aula como orientados à mestria (ênfase na aprendizagem e na promoção da habilidade) tendem a reportar maior envolvimento motivacional e menor procrastinação. Os resultados do estudo indicam, ainda, que a orientação para a aprendizagem está relacionada com padrões adaptativos de persistência, escolha e o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem.

Na investigação levada a cabo por Meece e colaboradores (1988), com uma amostra de 275 estudantes de uma aula de Ciências, utilizando a subescala

de Competência Cognitiva da *Perceived Competence Scale for Children* (Harter, 1982), a Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Motivation in the Classroom (Harter, 1981), o Attitudes Toward Science Survey (Hueffle, Rakow, & Welch, 1983), e o Science Activity Questionnaire (SAQ), os resultados indicam que estudantes orientados para a mestria reportam maior envolvimento cognitivo. Contrariamente, estudantes orientados para o ganho de reconhecimento social ou para a evitação do trabalho reportam um menor envolvimento cognitivo.

Harackiewicz, Barron, Tauer e Elliot (2002), nas suas pesquisas com 471 estudantes do curso de introdução à psicologia, usando o questionário *Work and Family Orientation Questionnaire* (Spence & Helmreich, 1983) e um questionário criado para medir a adoção de objetivos de aprendizagem, performance-aproximação e evitação do trabalho na aula de psicologia criado por Harackiewicz e colaboradores (1997), verificaram que os objetivos de aprendizagem em determinada disciplina predizem a manutenção do interesse dos estudantes nessa disciplina.

Bandalos e colegas (2003), utilizando o *Goals Inventory* (Roedel et al., 1994), o *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) (Pintrich & De Groot, 1990) e a *Worry Scale* do *Test Anxiety Inventory* (Spielberger, 1980), em 176 estudantes universitários, concluem que a meta aprender se correlaciona positivamente com o uso de estratégias de estudo de processamento profundo e com a autoeficácia, e negativamente com a ansiedade nos testes. O uso de estratégias de processamento profundo está, por sua vez, associado ao esforço. A meta performance correlaciona-se positivamente com a desorganização no uso de estratégias de estudo e com a ansiedade.

5.1.2. Motivação e autoconceito.

Para Villa e Murachco (1999), o autoconceito representa o conjunto de atitudes que uma pessoa tem para consigo mesma e que é composto por elementos cognitivos, afetivos e comportamentais, com uma influência decisiva na maneira como cada um percebe os acontecimentos, os objetos e as outras pessoas no seu meio ambiente. Também Tamayo e colaboradores (2001) concordam que os três componentes (afetivo, cognitivo e comportamental) estão relacionados com o autoconceito. De acordo com os autores, o componente afetivo – autoestima – consiste na autoavaliação do próprio valor; o componente cognitivo – autopercepção – reúne as percepções que o indivíduo tem dos traços, características e habilidades que possui ou que deseja conseguir; o componente comportamental – autoapresentação – inclui as estratégias utilizadas pelo indivíduo para transmitir aos outros uma imagem positiva de si mesmo. Neste sentido, e segundo Vaz Serra (1986), o autoconceito esclarece sobre a forma como o sujeito interage com os outros e lida com as áreas alusivas às necessidades e motivações. O autor considera que sem a perspetiva do autoconceito deixaria de ter sentido a noção de autocontrolo, a razão porque uma pessoa desenvolve ou inibe determinado comportamento, ou porque determinadas emoções surgem em contextos específicos. O autoconceito tem sido usado para predizer a motivação, as emoções, as cognições e a performance (Bong & Skaalvik, 2003; Shavelson et al., 1976), surgindo, também, como resultado dos processos motivacionais (Bandura, 1986; Shavelson et al., 1976). Fernández (2005) reforça o interesse do estudo do autoconceito em relação com os constructos de outras teorias motivacionais, investigando como “éste

condiciona la atribución causal realizada por el alumno, las metas que formula o el valor asignado a una tarea” (p. 151). Franken (1998) considera mesmo o autoconceito como a base de todo o comportamento motivado.

Diener e Dweck (1978), através das suas pesquisas, distinguiram dois padrões comportamentais distintos de resposta a situações desafiadoras. Os autores detetaram, num primeiro grupo, um padrão mal adaptativo perante a resolução de uma tarefa, em que, perante o fracasso, os sujeitos atribuíam a culpa à falta de habilidade, expressavam sentimentos negativos, e demonstraram um decréscimo na performance. Contrariamente, num segundo grupo que demonstrava um padrão orientado para a aprendizagem, perante o fracasso, os elementos mantinham-se otimistas, expressavam sentimentos positivos, e usavam estratégias mais profundas para resolverem a tarefa. As diferenças entre estes dois grupos foram, assim, atribuídas aos seus objetivos (Dweck & Elliott, 1983), ou seja, estudantes orientados a metas de performance, os quais desejam provar a sua habilidade, demonstram padrões mal adaptativos de resolução das tarefas, enquanto que estudantes orientados para metas de aprendizagem, os quais pretendem aumentar a sua habilidade, demonstram padrões orientados para a mestria. Elliott e Dweck (1988) defendem que as diferenças nestas orientações se devem às diferentes crenças sobre a natureza da inteligência. Desta forma, estudantes que creem que a inteligência é fixa e imutável orientar-se-ão a objetivos de performance, enquanto que estudantes que creem que a inteligência pode ser alterada orientar-se-ão a objetivos de aprendizagem, ou seja, diferentes teorias acerca do *self* conduzirão a diferenças motivacionais e a diferentes objetivos (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007; Dweck & Master, 2009; Dweck, Mangels, & Good, 2004; Robins & Pals, 2002).

As concepções pessoais de inteligência são teorias implícitas, pois as percepções dos sujeitos acerca da natureza da capacidade intelectual, ainda que não sejam manifestas, são sistemáticas e coerentes e influem regularmente o comportamento, podendo ser alvo de avaliação explícita (Cain & Dweck, 1989; Faria, 1998). Existem duas concepções de inteligência: *estática* – crença de que a inteligência é um atributo fixo, um traço global e estável, limitado em quantidade e incontrolável – e *dinâmica* – crença de que a inteligência é um atributo mutável, um conjunto dinâmico de competências e conhecimento, suscetíveis de desenvolvimento através de esforços e investimentos pessoais, por isso, controlável (Blackwell et al., 2007; Dweck, 1999). Os sujeitos que adotam uma concepção *estática* de inteligência admitem que possuem uma quantidade fixa e específica de inteligência, comprovável através da realização, e que os resultados a permitem avaliar (Faria, 2002). Os sujeitos que adotam uma concepção *dinâmica* de inteligência estão mais focados na promoção do seu desenvolvimento do que na demonstração (Dweck & Bempechat, 1983; Faria, 2002), e pensam que quanto maior for o esforço que despendem mais aprenderão e melhor será a sua habilidade. Desta forma, estas concepções têm importantes implicações nos estudantes, elas operam como constructos organizadores, gerando uma integração diferenciada de experiências dos indivíduos nos vários contextos de realização e direcionando, distintamente, a sua ação nos vários contextos (Fontaine & Faria, 1989). Através das suas pesquisas com pessoal militar, Rawat (2011) realça que “the greatest barrier to accomplishment and success in a mission or task in a military environment is neither lack of competence, ability or potential but probably due to a soldier’s belief that achievement above a certain threshold is beyond his capability” (p. 124).

Importa, ainda, realçar que as teorias do *self* podem ser específicas em determinados domínios (Dweck et al., 1995), ou seja, um aluno pode crer que a sua habilidade em matemática seja inata e que a sua habilidade na escrita possa ser melhorada. Dweck e Grant (2008) concordam que o sujeito possa crer que a sua inteligência seja maleável, mas que a sua personalidade seja fixa. As diferentes crenças nos vários domínios afetam a motivação nesses domínios, inclusive os objetivos que traçam (Dweck & Master, 2009) e a forma como lidam com as dificuldades que encontram (Jourden, Bandura, & Banfield, 1991; Kammrath & Dweck, 2006; Wood & Bandura, 1989). De acordo com Dweck e Grant (2008) “the theory they hold for a particular ability or attribute will predict their goals and affect-behavior patterns in that area (...) the self-theory that people adopt has important consequences for their motivation and achievement” (p. 406). De acordo com Dweck e Master (2009) estas conceções afetam os objetivos na escola dependendo: se os estudantes querem demonstrar habilidade ou se estão interessados em aprender; se consideram o esforço como algo positivo ou negativo; se explicam os seus fracassos evocando a falta de habilidade ou a falta de esforço e o uso de estratégias menos adequadas; se desistem ou se persistem nas dificuldades. Dweck e Master (2009) afirmam que quando “the task was challenging, when students had an entity theory of ability their confidence in their own ability to succeed decreased over time, they set lower goals for themselves, and they used less efficient strategies” (p 129). Da mesma forma, outros autores (Elliott & Dweck, 1988; Faria, 2002) concordam que diferentes conceções de inteligência levam à adoção de diferentes objetivos de realização, isto é, a conceção estática, aliada a preocupações de demonstração de competência e de avaliação da realização, promove a adoção de objetivos

focados no resultado, os quais facilitam a proteção da imagem pessoal através da procura de juízos positivos e evitando juízos negativos; a concepção dinâmica, por outro lado, aliada a preocupações com o domínio tarefa e com o aumento de competência através de esforço e investimento, promove a orientação para objetivos focados na aprendizagem, propícios ao incremento da competência própria ou à aquisição de novas competências. Anderman, Anderman e Griesinger (1999) comprovaram, através dos seus estudos, que um adequado autoconceito [académico] se relaciona de forma positiva e significativa com a orientação geral à aprendizagem. Enquanto que a concepção estática promove a adoção de padrões de desistência, caracterizados pelo evitamento da realização de tarefas difíceis e deterioração da realização perante o fracasso, a concepção dinâmica relaciona-se com a adoção de padrões de persistência, caracterizados pela preferência por tarefas desafiadoras e por altos níveis de realização e resiliência perante as dificuldades (Diener & Dweck, 1980; Dweck & Legget, 1988). Dweck e Master (2009) concordam que os “students embrace challenges because challenges maximize learning” (p. 125). Desta forma, é provável que sujeitos que adotem uma teoria estática optem pela adoção de objetivos de performance, enquanto que sujeitos que adotem uma teoria dinâmica optem pela adoção de objetivos de aprendizagem (Blackwell et al., 2007; Button et al., 1996; Smiley & Dweck, 1994). Investigações realizadas (Cury, Da Fonseca, Zahn, & Elliot, 2008; Dweck et al., 2004; Hong, Chiu, Dweck, Lin, & Wan, 1999; Mangels, Butterfield, Lamb, Good, & Dweck, 2006) evidenciam que uma concepção estática levam os sujeitos à preocupação e proteção da sua imagem, enquanto que uma concepção dinâmica motiva os sujeitos a tirarem partido das oportunidades para aprenderem, praticarem e melhorarem. A preocupação e

proteção da imagem dos sujeitos que adotam concepções estáticas mina o dispêndio de esforço para consecução das atividades e para a superação das dificuldade, uma vez que sujeitos com estas crenças consideram que quanto mais esforço investirem, mais demonstram e confirmam a falta de habilidade (Covington & Omelich, 1979; Leggett & Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Contrariamente, e de acordo com estes autores, quando os sujeitos creem que a sua habilidade é mutável, o esforço pode ajuda-los a melhorar independentemente do seu nível de habilidade.

Ainda que perante o sucesso as duas crenças não tenham grande impacto, é perante o insucesso que as crenças adquirem particular importância para a determinação das respostas a esse retrocesso (Dweck & Master, 2009). Várias investigações (Blackwell et al., 2007; Cury, Elliot, Da Fonseca, & Moller, 2006; Robins & Pals, 2002; Trzesniewski, Donnellan, & Robins, 2003) comprovam que sujeitos com um concepção estática consideram o insucesso como falta de habilidade e utilizam explicações como “não sou suficientemente inteligente” ou “o teste não foi justo”, ou seja, atribuem o seu insucesso a factos fora do seu controlo, não alterando os seus comportamentos e estratégias, e evitando o esforço. Para os sujeitos com uma concepção dinâmica o insucesso é um sinal de falta de esforço e expressam-no através de afirmações como “não estudei o suficiente” ou “não estudei da forma mais apropriada”, ou seja, sentem que controlam a situação e que o sucesso futuro depende de um maior empenho e esforço da sua parte e uso de estratégias mais profundas de aprendizagem (Blackwell et al., 2007; Cury et al., & Moller, 2006; Robins & Pals, 2002; Trzesniewski, Donnellan, & Robins, 2003). Robins e Pals (2002) também mediram as respostas afetivas perante o insucesso, tendo apurado que, para

indivíduos com orientação à performance, os sentimentos reportados eram de stress e vergonha, enquanto que nos sujeitos orientados para a aprendizagem registou-se a determinação e o entusiasmo.

Cross (1981) usou o modelo da cadeia de resposta (Figura 6) para esclarecer sobre as interações entre as forças que levam os adultos a aproximarem-se ou a afastarem-se da participação em atividades de aprendizagem.

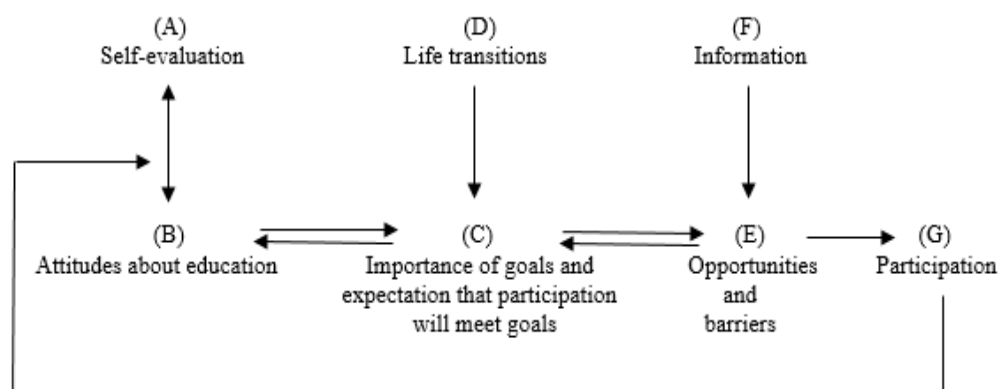


Figura 6 – Modelo de cadeia de resposta de Cross (1981) (Adults as Learners, San Francisco: Jossey-Bass, p. 124).

Atendendo a este modelo, o ponto A, onde a cadeia inicia, corresponde às autoavaliações. De acordo com Cross (1981), a motivação para se envolver com a aprendizagem está relacionada com a perceção da competência. O ponto B corresponde às atitudes do individuo acerca da aprendizagem. A experiência, o pensamento do grupo e a aprendizagem vicária pode servir de base a estas atitudes (Cross, 1981). Na inter-relação entre a autoavaliação do individuo e as suas atitudes face à aprendizagem, o fator motivacional que recai sobre a necessidade de adquirir novas perícias pode colidir com o estigma sobre ter baixa competência, comprometendo a participação em oportunidades de

aprendizagem (D'Amico, Lentz, Smith & Taylor, 2002). O ponto C corresponde à importância dos objetivos traçados e das expectativas para a consecução desses objetivos. D'Amico e colegas (2002) consideram que “doing something interesting and taking control of their own careers are strong motivating goals” (p. 20). As duplas setas entre o ponto B e C enfatizam a relação entre a autoestima e as expectativas (Cross, 1981). O ponto D é referente às transições ou períodos de mudança, os quais promovem reajustamentos na vida dos indivíduos (Cross, 1981). Estas transições, em especial as mais acentuadas, influenciam os objetivos que o sujeito traça (Cross, 1981). O ponto E corresponde às oportunidades e barreiras, isto é, aos fatores institucionais que influenciam a participação dos sujeitos em ações de aprendizagem. O ponto F corresponde à informação que os sujeitos recebem e usam para identificar oportunidades e barreiras. A motivação destacada do ponto A ao ponto D influenciará os indivíduos a tirarem partido das oportunidades e a persistirem perante os obstáculos (Cross, 1981), o que leva à participação (ponto G) em atividades de aprendizagem. A partir do ponto G volta-se ao ponto A e B, onde a cadeia se volta a iniciar e assim sucessivamente. De acordo com Cross (1981), quando um sujeito é bem sucedido existe um aumento da autoestima. Este modelo salienta a importância da aprendizagem, a integração da valorização da aprendizagem, e o aumento da confiança nas próprias capacidades (Deci et al., 1991).

Numa lógica semelhante à de Cross (1981), Rosa e Pinto (2011) defendem que “a forma como o indivíduo processa cognitivamente a informação resultante do seu dia-a-dia vai ser condicionada pela influência das crenças de autoeficácia sobre os seus recursos”, sendo que “a autoavaliação que faz sobre as

suas capacidades perante determinada situação vai levar ao estabelecimento de objetivos congruentes com a sua avaliação prévia” (p. 186). Assim, um indivíduo que avalie positivamente as suas capacidades, estabelece objetivos mais ousados e desafiantes, antecipando o sucesso do seu desempenho (Rosa & Pinto, 2011), persistindo perante as dificuldades e recuperando o ânimo perante o fracasso ou insucesso pontual (Bandura, 1994). Contrariamente, o indivíduo que avalia negativamente as suas capacidades estabelece objetivos menos ambiciosos, por forma a proteger a sua autoestima e a evitar o gasto desnecessário de recursos, antecipando o insucesso do seu desempenho (Rosa & Pinto, 2011). Segundo Bandura (1994), o estabelecimento de objetivos e a elaboração de cenários antecipatórios, com base na perceção das suas capacidades, permite ao indivíduo prever os acontecimentos, desenvolver planos de ação, rever e avaliar as suas opções comportamentais, elaborar alternativas para autorregular os acontecimentos presentes e futuros de forma mais eficiente. Desta forma, o modo como o sujeito se motiva é mediada por crenças de autoeficácia, variando a atribuição causal de sucesso e insucesso de acordo com a avaliação pessoal das capacidades (Bandura, 1994; Rosa & Pinto, 2011). Assim vista, a autoeficácia tem um papel de impulsionadora do processo cognitivo de resposta do sujeito, bem como condicionadora da manutenção da motivação e persistência perante as dificuldades das tarefas de aprendizagem (Zimmerman & Bandura, 1994).

Conforme visto, as crenças que os estudantes possuem acerca da sua inteligência e habilidade podem afetar o seu sentido de autoeficácia e autoestima (Dweck & Master, 2009). Sujeitos que creem que determinada habilidade ou perícia pode ser incrementada ao longo do tempo tendem a ter uma maior crença

nas suas próprias capacidades (Martocchio, 1994; Wood & Bandura, 1989). Para Burhans e Dweck (1995), bem como para Robins e Pals (2002), as teorias do *self* podem ter implicações, ao longo do tempo, na autoestima – consideração para com o próprio e dos outros para consigo. Robins & Pals, 2002 defendem que estudantes com uma teoria estática podem basear a sua autoestima na performance correta e na demonstração de elevada habilidade, enquanto que estudantes com uma teoria dinâmica podem basear a sua autoestima no trabalho árduo e na conquista de desafios. Estes investigadores concordam que são os objetivos e as teorias do *self*, e não as diferenças no seu sucesso e insucesso académico, que traçam as diferentes trajetórias da autoestima. Analogamente, Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez e González-Pienda (2004), concluíram que quanto maior a autoestima, mais efetivas são as estratégias de aprendizagem utilizadas. Baseado nas suas pesquisas no âmbito militar, Rawat (2001) defende que “we have to pursue our aims with perseverance and determination until we achieve psychological success. Without a goal and without celebrating the results of the tasks, there is no self-esteem” (p. 134).

Uma vez referida a influência da perceção de competência na motivação, cabe, ainda, focar a influência de outras dimensões específicas do autoconceito na motivação, nomeadamente o relacionamento interpessoal e a satisfação. No que concerne ao relacionamento interpessoal, a sua importância é destacada, conforme referido no Capítulo II, na hierarquia das necessidades de Maslow (1954), nos fatores higiénicos de Herzberg (1966), e na teoria das necessidades de McClelland (1987). A necessidade de relacionamento é destacada, ainda, no contexto da teoria da vinculação de Bowlby (1982, 1988) e Ainsworth (1989), referindo-se à necessidade de estabelecimento de relações próximas e seguras.

Lemos (2009) defende que os indivíduos desenvolvem um conjunto de crenças relativas à satisfação da necessidade de segurança e relação interpessoal, sendo que os que se sentem seguros nesta relação tendem a interpretar os acontecimentos como desafios conquistáveis, tentando lidar com eles de forma eficaz. De acordo com esta autora, para este resultado concorrem também as crenças na competência e na autonomia. Lemos (2009) destaca ainda que, embora pouco estudado em contexto educativo, a necessidade de relacionamento, de pertença e de laços seguros com os colegas e professores constitui um motivo essencial para os estudantes. A influência dos contextos e relações sociais na motivação escolar é, também, destacado por Pereira (2013). Baseada em Stipek (2002), a autora concorda que “as interações com os professores podem ser (...) determinantes dos desempenhos e da motivação, podendo interações negativas conduzir a fracos desempenhos dos alunos” (p. 470).

Relativamente à satisfação no trabalho, a sua relação com a motivação é amplamente destacada no âmbito da Psicologia das Organizações. A satisfação, aqui entendida, respeita a avaliações em relação ao trabalho ou fatores relacionados com este, traduzindo-se em avaliações afetivas e emocionais das experiências individuais (Ferreira, Neves, & Caetano, 2001). Locke (1969) define a satisfação no trabalho como um estado de prazer emocional resultante da avaliação que um profissional faz sobre até que ponto o seu trabalho apresenta a capacidade de facilitar ou permitir o atendimento dos seus objetivos e valores. Elevados níveis de motivação têm sido considerados um resultado positivo da satisfação no trabalho (Sledge, Miles, & Coppage, 2008). Também Dinham e Scott (1998) afirmam que satisfação e motivação são indissociáveis

através da influência de um sobre o outro. De acordo com Hackman e Oldham (1980), a satisfação no trabalho resulta das características do trabalho que o sujeito executa. Estes autores consideram ser possível desenvolver formas ideais de organizar o trabalho (variedade e aptidões, identidade da tarefa, autonomia na função e feedback) que influenciem os estados psicológicos dos indivíduos, contribuindo para a performance profissional, para a satisfação no trabalho, e para a motivação. Prevê-se, assim, que os indivíduos que buscam desafios e revelem interesse relativamente ao seu trabalho estão mais satisfeitos e motivados para o bom desempenho da função (Hackman & Oldham, 1976). Para Graça (2000), a satisfação no trabalho resulta da avaliação que cada sujeito faz relativamente ao grau de realização das suas necessidades, preferências e expectativas profissionais. De acordo com o autor, a satisfação no trabalho reflete a percepção do indivíduo relativamente ao que recebe (sucesso, dinheiro, segurança, amizade, prestígio, autonomia no trabalho, oportunidade de trabalhar em equipa, tarefas interessantes e estimulantes, reconhecimento profissional, desenvolvimento de uma carreira) como sendo justo ou estando de acordo com aquilo que esperava obter. Desta noção destaca-se, particularmente, a relação entre o reconhecimento profissional, semelhante a objetivos de *performance*, e a satisfação profissional. A teoria de Vroom (1964), segundo a qual os sujeitos são motivados para fazer coisas que sentem ter elevada probabilidade de serem recompensados pelo seu valor, destaca a lógica de que se um indivíduo se sente satisfeito com o seu trabalho, pressupõe-se que as suas necessidades — onde se inclui a de reconhecimento — se encontrem satisfeitas. Também neste campo a hierarquia das necessidades de Maslow (1954), a teoria de Herzberg (1966) e a de McClelland (1987), destacam a necessidade de reconhecimento como um

fator motivacional que influi na satisfação dos trabalhadores. Considerados os aspetos de natureza mais conceptual passa-se, em seguida, a apresentar os estudos sobre estas variáveis a nível da sua investigação empírica.

Castillo, Balaguer e Duda (2001), nos seus estudos com 967 estudantes de idades entre 11 e 16 anos, utilizando as *Motivational Orientation Scales* (Duda & Nicholls, 1992; Nicholls, 1989; Nicholls, Cheung, Lauer, & Patashnick, 1989; Nicholls, Cobb, Wood, Yackel, & Patashnick, 1990; Nicholls, Patashnick, & Nolen, 1985); o inventário *Beliefs about the causes of success scale-classroom* (Nicholls, 1989; Nicholls et al., 1985, 1989; Duda & Nicholls, 1992); e o *Intrinsic Satisfaction Classroom Scale* (Duda & Nicholls, 1992; Nicholls et al., 1985, 1989) e reportam que a maioria dos inquiridos concorda que o esforço conduz ao êxito escolar, uma percentagem intermédia de estudantes concorda que a capacidade condiciona o êxito escolar, e uma menor percentagem de estudantes concorda que o êxito escolar se consegue através da aplicação de técnicas de engano. De acordo com Castilho e colaboradores, as orientações de metas, em contexto académico de adolescentes, são expressões lógicas das suas crenças sobre as causas do êxito na escola. Os autores referem que a meta tarefa (aprender) “nos indica que cuando los jóvenes están orientados a la mejora personal y al desarrollo de las habilidades también creen que el éxito en la escuela se consigue mediante el trabajo duro y dando lo mejor de uno mismo” e que a meta ego (performance) “nos muestra que cuando los jóvenes se preocupan en demostrar una competencia superior es más probable que creen que el éxito en la escuela depende principalmente de poseer una alta capacidad” (p. 85). Os investigadores salientam, ainda que “cuando los sujetos están orientados a la tarea se divierten y disfrutan con la práctica de la actividad (...)

con la orientación al ego (...) los estudiantes se aburren con la práctica de la actividad o bien no se divierten” (p. 86).

Nos estudo desenvolvidos por Castillo, Balaguer e Duda (2003) com 967 estudantes de idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos, foram utilizadas: a versão castelhana (Castillo et al., 2001) das *Escala de Orientación Motivacional en la Escuela – Motivational Orientation Scales* (Duda & Nicholls, 1992; Nicholls, 1989; Nicholls et al., 1985, 1989, 1990); a versão castelhana (Castillo et al., 2001) do *Inventario de Percepción sobre las Creencias de las Causas del Éxito en la Escuela – Beliefs about the causes of success scale-classroom* (Duda & Nicholls, 1992; Nicholls, 1989; Nicholls et al., 1985, 1989); a versão castelhana (Atienza, Balaguer y Moreno, 2002) da *Subescala de Competência Académica del Perfil de Autopercepción para Niños* (Harter, 1985); e a versão castelhana (Balaguer, 1999) do *Inventario de Conductas de Salud en Escolares* (Wold, 1995). Os autores destacam que a orientação à tarefa está positivamente relacionada com a perceção de competência académica; assim, os jovens que desenvolvem uma orientação à tarefa percebem-se com maior competência académica, revelam atitudes positivas face à escola e à educação, possuem alta satisfação com a escola, e têm interesse em continuar os estudos. Castillo e colegas (2003) relatam que “la competencia académica percibida influye positivamente en el rendimiento escolar percibido de los jóvenes, en la intención de continuar estudiando y en la satisfacción escolar, (...) se ha mostrado como uno de los constructos más potentes en la predicción de estas variables” (p. 79), estando esta crença determinada positivamente pela orientação à tarefa (aprendizagem), e negativamente pela orientação ao ego (performance).

Elliot e colegas (1997) realizaram dois estudos. O primeiro estudo foi realizado com uma amostra de 166 estudantes universitários, durante um semestre da aula de psicologia, utilizando uma escala de 12 itens de Eysenck, Eysenck e Barrett (1985) da *Eysenck Personality Questionnaire-Revised*, para medir o neuroticismo e a extroversão e uma escala de avaliação do bem-estar subjetivo relativamente ao semestre, composta por 20 itens de avaliação da afetividade positiva e negativa (*Positive Affect/Negative Affect Scale* de Watson, Clark e Tellegen (1988)) e 5 itens de avaliação da satisfação com a vida (*Satisfaction with Life Scale* de Diener, Emmons, Larsen, e Griffin (1985)). Os participantes tiveram, ainda, de identificar 10 objetivos (de aproximação e de evitação) que pretendiam concretizar até ao final do semestre e durante o semestre avaliavam as suas perceções de progresso face a esses objetivos. O segundo estudo foi realizado com uma amostra de 65 estudantes universitários, durante um semestre da aula de psicologia, utilizando um instrumento de avaliação das perceções dos participantes acerca das suas perícias e competências (Sheldon & Kasser, 1986), do qual derivou a dimensão “perícias autorregulatórias” e a dimensão “perícias sociais”. Estes participantes tiveram, ainda, de realizar uma lista de projetos que desejassem realizar até ao final do semestre, tendo, destes, escolhido os seis mais relevantes e, progressivamente ao longo do semestre, avaliaram as suas perícias para a concretização destes projetos. Os resultados do estudo 2 replicaram e alargaram os obtidos no estudo 1, tendo os investigadores constatado que: os participantes com pouca perceção das suas perícias adotaram uma maior proporção de objetivos de evitação; a adoção de objetivos de evitação está associada à baixa perceção de progresso durante o semestre; a adoção de objetivos de evitação é prejudicial para o bem-

estar subjetivo; e que a percepção do progresso é uma variável mediadora da relação direta entre objetivos de evitação e o bem-estar subjetivo. De acordo com os investigadores, os resultados sugerem que a orientação a objetivos de evitação é um dispositivo estratégico de autorregulação adotado por aqueles que se percebem como tendo pouca habilidade. Elliot e colegas (1997) afirmam “personal goal adoption must be considered within the more general context of personhood, and our data suggest that approach and avoidance goals emerge from general emotional dispositions and presumably stable self-perceptions” (p. 925).

Na investigação de Elliot e Church (1997), realizada com 204 estudantes universitários, na disciplina de psicologia, foram utilizados: a *Achievement Motivation Subscale* do *Personality Research Form* de Jackson (1974); um instrumento de avaliação do medo do fracasso (Herman, 1990); dois itens para medir as expectativas de competência; o questionário *Achievement Goal*, desenvolvido para o estudo pelos investigadores; dois itens de avaliação das percepções de competência dos estudantes, a serem respondidos após, estes elementos receberem a informação das suas notas dos exames; e oito itens de avaliação da motivação intrínseca para a aula de psicologia. Os resultados apontam para o relacionamento positivo da meta aprender com as expectativas de competência. A meta performance-aproximação correlaciona-se positivamente com o medo do fracasso e com as expectativas de competência. A persecução de metas de aprendizagem e de metas de performance-aproximação influenciam a motivação intrínseca. A meta performance-evitação obteve correlação positiva com o medo do fracasso, mas obteve correlação negativa com as expectativas de competência. Os investigadores concluíram, ainda, que a

alta percepção da própria capacidade favorece a orientação à meta aprender e à meta performance-aproximação, enquanto que a baixa percepção da própria capacidade favorece a orientação à meta performance-evitação. Os autores citam Nuttin (1984) defendendo que “achievement goals are construed as "focused needs," the "concretized" channels through which achievement motivation and fear of failure exert their influence on achievement-relevant behavior” (p. 228).

Robins e Pals (2002), no seu estudo longitudinal com 508 estudantes universitários, utilizaram: medidas de avaliação das teorias do *self*, adaptadas de Erdley e Dweck (1993); medidas de avaliação das atribuições causais dos resultados, através da *Multidimensional-Multiattributonal Causality Scale* (MMCS) de Lefcourt, von Baeyer, Ware e Cox (1979); medidas de avaliação da resposta afetiva aos resultados, através da *Positive and Negative Affect Scale* (PANAS) de Watson, Clark e Tellegen (1988); medidas de avaliação da autoestima, através da *Self-Esteem Scale* de Rosenberg (1986); instrumentos de medida da orientação para objetivos, da performance atual e percebida, da autoconfiança e das respostas comportamentais de desamparo ou de orientação para a mestria (desenvolvidos pelos autores para este estudo), e testes estandardizados para medir a habilidade académica. Os autores verificaram que as crenças na inteligência (dinâmica vs. estática) predisseram significativamente os objetivos dos estudantes (aprendizagem vs. performance) e as mudanças na sua autoestima (aumento vs. decréscimo). Os investigadores concluíram que quanto mais os estudantes defendessem uma conceção estática e objetivos de performance, maior erosão sofria a sua autoestima durante os anos de licenciatura. Contrariamente, quanto mais os estudantes defendessem uma

concepção dinâmica e objetivos de aprendizagem, maior seria a sua autoestima durante os anos de licenciatura.

Liu (2010) destaca, na sua investigação com 434 estudantes universitários, a existência de uma relação altamente positiva entre as variáveis do autoconceito académico e os componentes da motivação para a aprendizagem, sendo que estudantes com um autoconceito académico mais positivo estão mais motivados para aprender. Nesta investigação foi utilizado o Academic Self-concept Scale (ASC) de Liu, Wang e Parkins (2005), e a Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) de Gardner (1985).

Morreale (2011) no seu estudo com 176 militares e ex-militares estudantes do ensino superior, utilizando a *Academic Motivation Scale College Version* (AMS C-28) de Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal e Vallières (1992) e a *Academic Self-Concept Scale* (ASCS) de Reynolds (1988), reportou a existência de relações significativas entre motivação académica e autoconceito académico. Destacaram-se correlações significativas e negativas entre o autoconceito académico e a “amotivação” (ausência de motivação). O autoconceito académico relacionou-se moderada e positivamente com a motivação intrínseca. Morreale (2011) destaca, ainda, que à medida que a motivação académica aumenta, a “amotivação” diminui, e à medida que o autoconceito académico aumenta, a motivação académica aumenta. O estudo de Morreale (2011) evidencia que as dimensões avaliação dos pares sobre a habilidade académica e a satisfação com a escola estão significativamente relacionadas com todas as dimensões da motivação académica. Através da análise de regressão múltipla, a autora detetou que o autoconceito académico prediz de forma significativa a motivação académica (22% de variância explicada).

5.1.3. Envolvimento e autoconceito.

Motivação e envolvimento são dois constructos complementares (Martin, 2007). Se por um lado a motivação energiza, dirige, e sustenta a ação, por outro, o envolvimento é a atuação em si, implicando o envolvimento físico (noção do esforço e a persistência do sujeito), cognitivo (planeamento, ensaio, organização, monitorização, tomada de decisão, resolução de problemas, e avaliação do progresso) (Schunk et al., 2010) e afetivo (sentimentos e reações afetivas do formando em relação à aprendizagem em geral, à escola, aos formadores e aos colegas) (Connell & Wellborn, 1991; Finn, 1989; Lam et al., 2012; Lee & Shute, 2009; Skinner & Belmont, 1993; Skinner & Pitzer, 2012). O envolvimento representa, assim, um tipo de ação motivada intimamente relacionada com as crenças do formando (Frade & Veiga, 2013). Decorrente desta conceptualização de envolvimento, compreende-se que os aspetos referidos na seção anterior – motivação e autoconceito – terão a mesma consideração no envolvimento, nomeadamente os que concernem à utilização de estratégias mais profunda de aprendizagem (Blackwell et al., 2007; Cury et al., 2006; Dweck & Master, 2009; Robins & Pals, 2002; Rodríguez et al., 2004; Thomas et al., 1993; Trzesniewski et al., 2003), associadas ao envolvimento cognitivo; os que concernem à persistência e resiliência (Diener & Dweck, 1980; Dweck & Legget, 1988), associados ao envolvimento físico; e os que concernem às emoções (Robins & Pals, 2002), associados ao envolvimento afetivo. As autopercepções influem, assim, na forma como o sujeito se dispõe às tarefas (Linnerbrink & Pintrich, 2002), e na forma como age para a sua realização. Muitos autores afirmam que a percepção dos estudantes sobre as suas competências influencia o seu

desempenho, a sua persistência e o seu envolvimento na tarefa (Bandura, 1997; Marsh, 1990; Pintrich & Schunk, 2002; Sá, 2004; Schunk, 2004). Em concordância, Bryson e Williams (2013) defendem que o envolvimento é mediado pela experiência dos estudantes, respeitante aos objectivos, aspirações, valores e crenças dos mesmos.

Importa, agora, salientar de forma mais específica a relação entre alguns aspetos particulares do autoconceito e do envolvimento. Um desses aspetos é o *relacionamento interpessoal*. Vários autores (Bakker, 2009; Bakker & Demerouti, 2007; Schaufeli & Bakker, 2004) concordam que os recursos do trabalho (aspetos físicos, psicológicos, sociais e organizacionais do trabalho) reduzem o impacto das exigências do trabalho, contribuem para a consecução dos objectivos do trabalho, e estimulam o crescimento pessoal, a aprendizagem e o desenvolvimento. Reis, Collins e Berscheid (2000) defendem que “most human behavior takes place in the context of the individual's relationships with others” e acrescentam que “to predict and understand behavior, it is necessary to appreciate and understand the relationship context in which the individual is embedded” (p. 844). Kelley (1983) refere que o estudo do comportamento e do desenvolvimento humano não deve negligenciar a influência dos relacionamentos interpessoais. No trabalho, as relações interpessoais positivas, em específico, têm impacto vantajoso, tanto a nível organizacional como individual, na medida em que contribuem para o aumento de atitudes como a perceção do suporte organizacional e a satisfação, o comprometimento, e o envolvimento para com o trabalho (Chermiss, 1991; Ellingwood, 2001; Jehn & Shah, 1997; Morrisson, 2009; Song & Olshfski, 2008; Zagenczyk, Scott, Gibney, Murrell, & Thatcher, 2010). Harter, Schmidt e Keyes (2002) concordam

que a presença de emoções positivas e de um bom relacionamento com os colegas afeta positivamente o bem-estar no trabalho. Da mesma forma, Bakker (2009) considera que os recursos do trabalho, como o suporte social dos colegas e supervisores, de nível interpessoal, iniciam um processo motivacional que conduz ao envolvimento no trabalho e, conseqüentemente, a um melhor desempenho. Este autor assume, ainda, que os recursos do trabalho se tornam mais salientes, ganhando o seu potencial motivacional quando os trabalhadores são confrontados com maiores exigências a nível do trabalho, como maior volume de trabalho, exigências emocionais e mentais. Wentzel, Barry e Caldwell (2004) apuraram, nos seus estudos que jovens adolescentes com boas relações interpessoais na escola apresentam níveis mais elevados de desempenho escolar. Face ao exposto, considerando os recursos do trabalho como detentores de potencial motivacional, contribuindo para o comprometimento organizacional (Cardoso, 2008; Bakker, 2009; Bakker & Demerouti, 2007; Schaufeli & Bakker, 2004), compreende-se que o suporte social, como elemento desses recursos, influencie diretamente o bem-estar psicológico dos indivíduos (Vansteenkiste & Sheldon, 2006) e, conseqüentemente, o seu envolvimento. A melhoria da performance é destacada como uma consequência do comprometimento organizacional, ainda que o relacionamento entre estas variáveis não seja forte (Levy, 2003).

Outro aspeto do autoconceito a ter em consideração na relação com o envolvimento é a *satisfação*. A *satisfação*, aqui entendida, vai ao encontro da conceção de Locke (1976), o qual a caracteriza como um estado emocional positivo prazeroso que resulta da própria avaliação do trabalho ou de experiências com o trabalho. A satisfação é considerada uma atitude referente à

avaliação realizada pelo sujeito quanto ao seu trabalho no que concerne aos aspectos afetivos e cognitivos (Fisher, 2000). Vários autores (Harter et al., 2002; Paschoal & Tamayo, 2008) consideram que a existência de emoções positivas afeta de forma positiva o bem-estar no trabalho. Segundo Van Horn, Taris, Schaufeli e Scheurs. (2004), a sensação de bem-estar no trabalho é entendida como a avaliação positiva de diferentes características do ambiente laboral, incluindo aspectos afetivos. Análogamente Siqueira e Padovam (2008) defendem que o bem-estar laboral integra vínculos afetivos positivos com a atuação profissional (satisfação e envolvimento) e com a organização (comprometimento afetivo). Al Hussami (2008) considera que trabalhadores satisfeitos tendem a ser mais produtivos e a sentir um maior envolvimento organizacional. O relacionamento entre a satisfação no trabalho e o comprometimento organizacional é destacado, por vários autores, como sendo forte (Campion, Medsker, & Higgs, 1993; Mobley 1977; Nielsen, Jex, & Adams, 2000; Warr, Cook, & Wall, 1979). A satisfação do indivíduo relativamente ao seu trabalho afeta positivamente o seu desempenho na execução das tarefas, e o seu grau de confiança nos superiores e colegas de trabalho (Porter et al., 1974; Siqueira & Gomide Júnior, 2004; Weiss, 2002). Vários autores (Ferreira & Siqueira, 2005; Harter et al., 2002) concordam que que uma maior satisfação com o trabalho torna os indivíduos mais cooperativos, pontuais, eficientes e propensos a auxiliar seus colegas, além de influenciar a intenção do funcionário em permanecer na empresa. Face ao exposto, compreende-se que a satisfação do indivíduo para com o seu trabalho tem impacto no envolvimento e bem-estar deste, influenciando, não só as atividades laborais, como o contexto social em que o sujeito está inserido (Danna & Griffin, 1999).

Cabe, ainda, analisar a relação entre as facetas ditas “opostas” do envolvimento e a sua relação com o autoconceito. Conforme referido anteriormente (ver Capítulo III – Envolvimento na formação profissional), o *burnout* surge como um constructo teoricamente oposto ao *engagement* (Pinto & Chambel, 2008; Salanova, 2008). Investigações recentes têm demonstrado que o *burnout* surge em consequência de crises sucessivas de eficácia profissional (Lorens, García, & Salanova, 2005), levando a admitir que a falta de confiança na própria competência resultará em *burnout* (Cherniss, 1993). O aumento do *burnout* conduzirá, por sua vez a uma diminuição do *engagement* (Chambel & Oliveira-Cruz, 2008).

Vários estudos referem a existência de associações fortes entre o autoconceito e o *burnout* (Brouwers & Tomic, 2000; Evers et al., 2002; Villa & Calvete, 2001). Salanova, Bréso e Shaufeli (2005) destacam que as crenças de autoeficácia dos estudantes se relacionam de forma positiva e significativa com o *engagement*, e de forma negativa e significativa com o *burnout*. De acordo com estes autores, novos desafios implicam confiança em si próprio, confiança esta que é reforçada quando se é bem-sucedido, gerando uma “espiral positiva”. Contrariamente, crenças negativas, isto é, de incompetência e falta de confiança em si próprio, geram mal-estar psicológico, *burnout* ou crise de eficácia, originando uma espiral negativa. De acordo com Salanova e colegas (2005), o *engagement* dos estudantes surge como resultado do êxito e crenças de eficácia positivas e o *burnout* surge como crise de eficácia. Desta forma, e segundo Milhano e Pinto (2008), “a autoeficácia positiva associa-se à persistência, dedicação e satisfação nas ações realizadas, enquanto que um sentido de

autoeficácia negativa se associa ao *burnout*, depressão, ansiedade e desamparo” (p. 205).

No caso dos professores, tem-se constatado que as suas estruturas cognitivas podem condicionar o desenvolvimento de *stress* e *burnout* (Bernard, 1989; Forman, 1994; Calvete & Villa, 1999), o que por sua vez influencia o surgimento de sentimentos negativos e de uma atitude pessimista, levando à perda da relação professor-aluno (Roque & Veiga, 2007).

Também a nível dos profissionais de saúde se verificam resultados semelhantes. Segundo Phaneuf (2005), os enfermeiros convivem “com situações penosas, frequentemente urgentes, em que deve fazer prova tanto de autocontrolo como de abertura em relação às emoções dos outros e às suas próprias emoções” (p. 600). Queirós (2005), citando Maslach e Jackson (1981), refere que as “relações são carregadas de sentimentos de frustração, medo ou desespero” (p. 4), o que pode resultar num esgotamento profissional – “estado de esgotamento de energia física, intelectual e afetiva resultante, nas enfermeiras, da pressão emocional associada a um empenhamento intenso, mal compensado, junto de pessoas em sofrimento”, o qual conduzirá a um “estado depressivo, a dificuldades importantes de adaptação, a um sentimento de isolamento, a uma baixa da produtividade, a problemas físicos de saúde e de absentismo” (Phaneuf, 2005, p. 601). A autora considera, ainda, que o desenvolvimento da autoestima e do autorrespeito promoverá a utilização de estratégias de controlo de *stress* e de prevenção do esgotamento profissional. Considerados os aspetos de natureza mais conceptual passa-se, em seguida, a apresentar os estudos sobre estas variáveis a nível da sua investigação empírica.

Veiga, Robu, e colegas (2013), no seu estudo com 685 estudantes adolescentes, utilizando o *Student Engagement in School: A Four-Dimensional Scale* (SES-4DS) (Veiga, 2013) e o *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (PHCSCS), encontraram que “a greater engagement was found in students showing a higher self-concept” (p. 7482), sugerindo adoção de medidas de promoção do autoconceito dos estudantes, em especial nos que apresentam baixo envolvimento, por forma a aumentar a sua ligação com a escola, evitando o abandono escolar.

Warshawsky, Havens e Knafl (2012), nas suas investigações com 323 enfermeiros gerentes a trabalhar nos cuidados intensivos de hospitais na Califórnia, utilizando a UWES de Schaufeli, Salanova e colegas (2002), a Relational Coordination Scale de Gittell (2009), e a Proactive Work Behavior Scale de Parker e Collins (2010), concluíram que os relacionamentos interpessoais entre enfermeiros eram preditivos do envolvimento e do comportamento proactivo no trabalho. De acordo com os autores, as culturas organizacionais que fomentem a qualidade dos relacionamentos interpessoais estimulam o envolvimento profissional e servirão de suporte à *performance* dos enfermeiros.

Thomas e colegas (1993), no seu estudo com estudantes universitários, verificaram que um autoconceito académico mais elevado está relacionado com: um superior processamento da informação a aprender; um elevado nível de representação mental do conhecimento adquirido; uma tomada de iniciativa dos processos de aprendizagem através de diretrizes internas; um maior controlo dos recursos de aprendizagem; uma maior utilização de estratégias ativas de aquisição e recuperação da informação; um maior esforço, incluindo estratégias

autorregulatórias como formulação de metas, planificação, autoavaliação e autorregulação; e um melhor aproveitamento do tempo para a realização das tarefas académicas.

Schaufeli e Bakker (2004) encontraram evidências de um relacionamento positivo entre três recursos do trabalho – feedback de performance (nível de tarefa), suporte social (nível interpessoal), e *coaching* de supervisão (nível organizacional) – com o envolvimento no trabalho – vigor, dedicação e absorção –, em 1698 trabalhadores alemães a trabalhar em vários tipos de companhias (de seguros, de segurança, de limpezas, etc.). Utilizaram a versão alemã do MIB (Schaufeli & Van Dierendonck, 2000), a UWES de Schaufeli, Salanova e colegas (2002), a *escala de conteúdo do trabalho* de Karasek (1985), a escala de Van Veldhoven e Meijman (1994) para avaliar as exigências emocionais, o suporte social dos colegas e as intenções de desistência, assim como a versão alemã da escala *Leader–Member exchange* (Graen & Uhl-Bien, 1991). Estes autores, mostraram que os recursos do trabalho são preditores do *engagement* no trabalho, sendo este *engagement* um mediador da relação entre os recursos do trabalho e as intenções de desistência. Este estudo foi replicado numa amostra de mais de 2000 professores finlandeses (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006) e os resultados mostraram que o controlo no trabalho, a informação, o apoio da supervisão, a inovação e o clima social estão positivamente relacionados com o envolvimento no trabalho. Conceptualmente, os mesmos resultados foram reportados por Llorens e colegas (2006), no contexto espanhol.

Cardoso (2008), no seu estudo com 352 enfermeiros do Hospital de Santa Maria, utilizando a UWES de Schaufeli, Salanova e colegas (2002) e a escala de conteúdo do trabalho de Karasek (1985), verificaram que o vigor tem

correlações fracas mas positivas com suporte social fornecido pelos colegas e pelos chefes ($r=0.15$, $p<0.01$ e $r=0.13$, $p<0.05$, respectivamente). Outro dos resultados obtidos foi que a dedicação tem correlações positivas com o suporte do chefe e dos colegas ($r=0.25$, $p<0.01$; $r=0.18$, $p<0.01$, respectivamente). A autora conclui que o envolvimento é diretamente influenciado pelo suporte social, através de um processo motivacional.

Rosa e Pinto (2011), no seu estudo com 172 cadetes da Escola Naval, utilizando o *Questionário de Avaliação da Frequência das Fontes de Stress na Academia Militar* (QAFFSAM) de Martins (2005), o questionário *Brief COPE* desenvolvido por Carver (1997), e a *Escala de autoeficácia geral percebida* de Schwarzer e Jerusalem (1995), adaptada e estudada com uma amostra portuguesa por Nunes e seus colaboradores (1999), detetaram que cadetes com maior perceção de autoeficácia geral tendem a privilegiar a utilização de estratégias de *coping* mais eficazes e ajustadas, como a resolução de problemas. Os resultados apontam para a autoeficácia geral como um preditor significativo e negativo de estratégias de *coping* de desistência refletida e de negação.

Rohall e colegas (2014), nos seus estudos, destacam o papel da autoestima grupal e individual em contexto militar. O seu estudo foi desenvolvido com 3054 cadetes da academia militar de West Point, da academia da Força Aérea americana e de outras academias de vários estados da América, utilizando seis itens da *Self-Esteem Scale* (Rosenberg, 1986), para medir a autoestima, e itens do *Center for Epidemiological Studies Depression Scale* (Radloff, 1977), para medir o bem-estar. Os resultados confirmam que a autoestima pessoal se encontra positivamente associada à autoestima coletiva; que a autoestima pessoal e a autoestima coletiva estão negativamente relacionadas com a depressão. Ambas as formas de autoestima encontram-se associadas ao bem-estar. Rohall e colegas (2014) concluem que “respondents in

our study with a positive sense of group identity also reported higher levels of personal selfworth. In addition, having a greater sense of self-worth is associated with greater well-being” e que “cadets with more positive attitudes toward the armed services also report greater personal self-esteem and lower levels of depression” (p. 18).

Villa e Calvete (2001), nos seus estudos com 378 professores do ensino secundário, utilizando a *Teacher self-concept evaluation scale* (Villa, 1992), a *Hopkins Symptom Checklist* (HSCL) de Derogatis, Lipman, Rickels, Uhlenhuth, e Covi (1974), a *Maslach Burnout Inventory* (MBI) de Maslach e Jackson (1981) e a *Teacher Irrational Belief Scale* de Bernard e DiGuseppe (1994), verificaram a existência de uma forte associação entre as dimensões “relação com os alunos”, “percepções interpessoais” e “satisfação” e os componentes do *burnout*, sugerindo que “self-concept dimensions act as a moderating variable between stress factors at work and the behavior and emotions of the teachers” (p. 250). De acordo com estes resultados, um autoconceito negativo estaria associado a emoções negativas com o trabalho. Contrariamente, um autoconceito positivo estaria associado a emoções positivas face ao trabalho.

Pinto da Silva e Nogueira (2008) no seu estudo com 135 militares pertencentes a uma Companhia de Comandos, que cumpriu uma missão no Afeganistão, utilizando a *Escala de Autoeficácia Geral* de Schwarzer & Scholz (2001), o *Maslach Burnout Inventory – General Survey* (MBI - GS) de Schaufeli, Leiter, Maslach, e Jackson (1996), a *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES) de Schaufeli, Salanova e colegas (2002), e um questionário de coesão militar (*Dutch Deployability of Teams Questionnaire* da Royal Netherlands Army), concluíram que os militares com maior percepção de autoeficácia apresentam um maior envolvimento e percebem uma maior coesão do

grupo. Relativamente ao mal-estar, verificou-se uma associação significativa desta medida com uma menor perceção de autoeficácia. Os autores consideram que a expectativa de ser capaz de realizar uma tarefa ou cumprir uma missão poderá potenciar, nos militares, vigor (elevados níveis de energia, de persistência e um forte desejo de se esforçarem quando atuam num ambiente hostil); dedicação (elevados níveis de entusiasmo, inspiração e orgulho relacionados com o facto de pertencerem a uma elite); e absorção (elevados níveis de concentração e bem-estar quando realizam as suas atividades).

Nogueira e Veiga (2014) no seu estudo com 685 alunos do 2º e 3º ciclos e do ensino secundário, utilizando a “*Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadri-dimensional*” (EAE-E4D) de Veiga (2013) e 6 itens do questionário de autoeficácia escolar, SEQ-C (Nogueira, 2008), com subescalas de autoeficácia académica, social e emocional, verificaram relações significativas e positivas entre autoeficácia e envolvimento.

5.2. Relação entre constructos e variáveis sociodemográficas

Tanto a motivação e o envolvimento no trabalho, como o autoconceito profissional são fenómenos complexos que importa compreender, dado o domínio que detêm ao nível do funcionamento das organizações. Importa, assim, determinar os fatores sociodemográficos que poderão influenciar estes fenómenos, nomeadamente: idade, saída de casa e a condição de asilante.

5.2.1. Constructos e idade.

Partindo do pressuposto de que no decorrer das experiências e respostas existenciais, uma idade não elimina a outra, mas contém-na (Lloret, 1997), depreende-se que existirão diferenças motivacionais e envolvimentoais notórias nas diferentes gerações (Kanfer & Ackerman, 2004). Vários autores defendem que existem diferenças importantes na forma como as diferentes gerações concebem o trabalho (Macky, Gardner, & Forsyth, 2008). O entendimento do que motiva os trabalhadores de diferentes idades é essencial, para as empresas, por forma a informar sobre necessidade de alteração do desenho do trabalho (James, McKechnie, & Swanberg, 2011; Nakai, Chang, Snell, & Fluckinger, 2011), da formação (Bertolino, Truxillo, & Fraccaroli, 2011; Gegenfurtner & Vauras, 2012) e dos sistemas de incentivos e recompensas (von Bonsdorff, 2010).

Levinson (1984, 1986) concebeu o ciclo de vida em termos de uma sequência de eras de desenvolvimento, ligadas à idade, com duração de, aproximadamente, vinte anos, interligadas por períodos de estabilidade e instabilidade. As tarefas dos períodos estáveis incluem: escolhas, implementação de estruturas para consecução dessas decisões e objetivos e questões psicossociais específicas e inerentes a cada período. As tarefas dos períodos de transição tornam definitivas algumas escolhas, constituindo-se a base para o desenvolvimento de uma nova estrutura do ciclo de vida. De acordo com este autor, a era da vida adulta ocorre entre os 17 e os 45 anos, a era da meia-idade ocorre entre os 40 e os 65 anos, a velhice ocorre entre os 60 e os 80 anos, e a idade da velhice profunda ocorre a partir dos 80 anos. Levinson (1984, 1986) caracteriza

a idade adulta por uma série de decisões cruciais relativamente à vida pessoal e profissional, sendo este um período de atividade e direção relativamente à realização e à consecução de objetivos profissionais, pois, neste período, a carreira e as questões profissionais tornam-se centrais na estrutura de vida dos indivíduos.

Arthur e Kram (1989) expressam-se em termos de estádios da carreira dos sujeitos. O primeiro estágio, corresponde ao início da carreira e termina entre o início e o meio da faixa etária dos 30 anos, e é neste estágio que o jovem adulto é confrontado com tarefas principais de desenvolvimento das suas competências profissionais e da sua identidade profissional inicial. Conjuntamente, os indivíduos aprendem os modos de funcionamento da organização, desenvolvendo uma estrutura de vida dissociada da família, preparando para as futuras decisões profissionais. Nesta etapa, e de acordo com os autores, a necessidade principal de carreira e de vida do sujeito é a exploração, devendo, a organização, fornecer oportunidades de aprendizagem individual, que permitam ao sujeito demonstrar as suas competências, experimentando a aceitação, a proteção, e o acesso a modelos de atuação para as escolhas profissionais seguintes. Nas suas primeiras experiências profissionais, os sujeitos oferecem à organização elevados níveis de energia no trabalho (Arthur & Kram, 1989). O segundo estágio, meio de carreira, termina entre o meio e o final da faixa dos 40 anos e caracteriza-se pela necessidade de reconhecimento, de autonomia relativamente a colegas mais velhos, e de responsabilidade junto dos colegas mais novos (Arthur & Kram, 1989). Finalmente, o terceiro estágio, final de carreira, termina entre o início e o meio da faixa dos 60 anos, e caracteriza-se pela necessidade de manter e assegurar o

estatuto, e de afirmação do trabalho, constituindo-se os conhecimentos e as experiências adquiridas até então como relevantes, acessíveis e úteis.

Kanfer e Ackerman (2004) estudaram como as mudanças relativas à idade afetam a motivação dos trabalhadores, sugerindo que estas mudanças apresentam maior impacto em termos de variáveis motivacionais do que as habilidades cognitivas *per se*. Estes autores destacam que, comumente, trabalhadores mais velhos, comparados com os mais novos, demonstram maior relutância em participar na aquisição de novas competências, preferindo, tendencialmente, tarefas colaborativas ao invés de competitivas. À medida que os trabalhadores vão envelhecendo, a força das motivações relacionada com o desempenho e a abertura para experimentarem coisas novas parece decair, enquanto que a força das motivações relacionada com a promoção de afetos positivos e a proteção do autoconceito aumenta (Kanfer & Ackerman, 2004).

Relativamente à relação entre idade e objetivos motivacionais, mais especificamente no que concerne à orientação para a mestria, os estudos têm-se relevado equívocos e inconsistentes. Nas investigações de Candwell, Herold e Fedor (2004), a idade relacionou-se positivamente com a necessidade de mestria, sendo que os indivíduos mais velhos apresentavam valores mais elevados de necessidade de mestria que indivíduos mais novos. Kanfer e Ackerman (2000) encontraram resultados opostos, não estando a idade relacionada com o desejo de aprender e negativamente relacionada com a mestria, apresentando os indivíduos mais velhos valores mais baixos de mestria do que os indivíduos mais novos. Os resultados do estudo de Jozsa, Wang, Barrett e Morgan (2014) com crianças americanas, chinesas e húngaras, indicam declínio na motivação para a mestria desde o ensino primário até o ensino médio nas três culturas. Uma das

razões para esta tendência poder-se-á relacionar com o facto de que à medida que as crianças crescem, tornam-se mais realistas na sua competência e nas percepções motivacionais, podendo tornar-se excessivamente pessimistas sobre as suas intenções de mestria (Dweck, 2002; Ng, Pomerantz, & Lam, 2007; Stipek & Daniels, 1988). Autores, como Miller e Lachman (1999), defendem que os adultos mais velhos creem mais fortemente que os mais novos que a sua performance é influenciada por fatores externos incontrolláveis. Elliot e Lachman (1989) consideram, ainda, que adultos mais velhos tendem a adotar crenças de habilidade estáticas e fixas. Através das suas investigações, Freund, Hennecke e Riediger (2010) concluíram que os adultos mais velhos têm maior tendência a focarem-se no processo de consecução dos objetivos (orientação para o processo), e que os adultos mais novos tendem a focar-se nos resultados finais (orientação para os resultados), sugerindo que os adultos mais velhos poder-se-ão orientar a objetivos de aprendizagem, uma vez que estes incorporam o processo de construção da mestria, e os objetivos de performance remetem mais para os resultados. Contudo, objetivos relacionados com as perícias cognitivas e objetivos relacionados com consecução de objetivos de vida não possuem os mesmo padrões etários devido a um aumento da tendência de atribuição da performance a causas incontrolláveis (semelhantes à concepção estática) (Elliott & Lachman, 1989; Lachman, 2006; Miller & Lachman, 1999), o que leva os adultos mais velhos a adotarem mais objetivos de performance do que os adultos mais novos (Elliott & Lachman, 1989). Contrariamente, Santos, Alcará e Zenorini (2013), na sua investigação com 429 universitários, com idade entre os 18 e os 44 anos, destacam médias significativamente mais elevadas na meta aprender para a faixa etária dos 25 anos ou mais.

Relativamente ao relacionamento entre idade e satisfação, Clark, Oswald e Warr (1996) defendem que existe uma relação positiva entre satisfação e idade, sendo que, quanto mais velho for o trabalhador, maior a sua satisfação no trabalho. Brush, Moch e Pooyan (1987), bem como Rhodes (1983), defendem a existência de uma associação positiva entre a idade e a satisfação em, pelo menos, um dos aspectos do trabalho. Almeida e Figueiredo (2002) confirmam essa associação, concluindo que, de uma maneira geral, os indivíduos pertencentes a escalões etários mais baixos demonstravam um nível de satisfação inferior em relação ao apresentado por indivíduos de escalões etários intermédios. Cherrington (1989) menciona que a idade, as habilitações e o cargo exercido exercem alguma influência sobre a satisfação dos trabalhadores. De acordo com este autor, os trabalhadores mais velhos apresentam maiores níveis de satisfação, provavelmente porque têm melhores remunerações, maiores níveis de responsabilidade, e uma vez que exercem cargos com um nível hierárquico superior e possuem mais anos de experiência. Da mesma forma, para Spector (1997), os trabalhadores mais velhos estão mais satisfeitos com o seu trabalho porque desempenham trabalhos socialmente mais prestigiantes e possuem competências de nível superior e melhores recompensas. Zeitz (1990) defende que os indivíduos mais jovens começam por estar satisfeitos com o seu trabalho, embora esta relação decline cedo nas suas vidas e só a partir dos 45 anos volte a aumentar.

Janson e Martin (1982) referem que as diferenças na satisfação do trabalho entre as várias gerações de trabalhadores resultam mais das diferenças de valores geracionais, na medida em que trabalhadores mais novos esperem mais do seu trabalho através de desafios, enquanto que os trabalhadores mais

velhos encontram satisfação nas recompensas oferecidas pelo trabalho. De forma semelhante, Taylor (2005) encontra nos seus estudos evidências de que os trabalhadores mais novos valorizam as oportunidades para novas aprendizagens através de oportunidades de formação e de autodesenvolvimento, uma vez que o seu enquadramento de referência do mercado de trabalho não inclui estabilidade de trabalho, pensões de reforma, ou um modelo de carreira tradicional. Muffels (2000) defende que trabalhadores mais velhos se poderão considerar menos capazes para novas aprendizagens, e por isso menos confiantes nesses contextos.

Na investigação de Cordeiro e Pereira (2006), em contexto militar, a associação entre as variáveis idade e satisfação não se verificou estatisticamente significativa variando na razão inversa, infirmando-se a hipótese “quanto mais elevada for a idade maior o nível de satisfação”.

No que concerne ao relacionamento entre idade e envolvimento, Schaufeli e Salanova (2007) referem que “work engagement correlates weakly and positively with age, meaning that older employees feel slightly more engaged than younger employees” (p. 148). Contudo, e segundo os autores, a força da relação entre o envolvimento e a idade é muito fraca e usualmente não excede os .15 (Schaufeli & Bakker, 2004; Schaufeli et al., 2006). Contrariamente, Wigfield et al., (2006 citado em Skinner et al., 2008), consideram que o envolvimento se deteriora continuamente, ao longo dos anos, com perdas consideráveis. Também Klem e Connell (2004) encontraram um decréscimo no envolvimento dos estudantes à medida que estes progridem do ensino elementar até ao ensino secundário, decréscimo geralmente acompanhado de uma diminuição da relação com os professores (Furrer & Skinner, 2003), um aumento do uso de substâncias (Henry et al., 2011; Li & Lerner, 2011),

problemas de saúde mental (Li & Lerner, 2011), bem como um declínio na participação das aulas (Anderson & Havassy, 2001). Estes declínios, nestas idades, estão relacionados com outras variáveis, nomeadamente o aumento da influência dos pares e a diminuição da influência da família (Li et al., 2011; Simons-Morton & Chen, 2009). Várias investigações assumem a idade como uma variável moderadora entre os fatores de risco e o envolvimento escolar e entre o apoio familiar e o envolvimento escolar (Daly, Shin, Thakral, Selders, & Vera, 2009).

Soares e colaboradores (2006), no seu estudo com estudantes do primeiro ano do ensino superior, constataram que as expectativas que os sujeitos possuem são um preditor efetivo dos seus comportamentos de envolvimento, na medida em que o grau em que percebem a concretização das suas expectativas afecta de forma positiva e estatisticamente significativa os níveis de satisfação obtidos. De acordo com estes autores, “a *violação* ou a *confirmação* das expectativas inicialmente formuladas exerce, assim, um efeito importante no modo como os jovens experienciam o contexto universitário e nele se sentem” (p. 24). Faria e Fontaine (1992), no seu estudo com universitários, comprovaram a existência de diferenças significativas na relação com os pares em função da idade, favorecendo os alunos do grupo etário mais velho (≥ 24 anos), quando comparados com os grupos etários mais novos (18-20 e 21-23 anos).

Hardy e Bryson (2009) concluíram que o envolvimento em estudantes do ensino superior é um conceito dinâmico, sob o domínio de alguns fatores. De acordo com estes autores, no caso dos alunos do primeiro ano do ensino superior, o envolvimento é influenciado pela experiência anterior, expectativas, percepções e aspirações, e, ainda, pela integração com a comunidade académica

da universidade, que é importante para incutir um sentido de pertença. Nos estudantes dos restantes anos, deriva do equilíbrio entre o desafio e a carga de trabalho, do grau de autonomia, das oportunidades de desenvolvimento psicossocial, e das relações de confiança desenvolvidas no seio da comunidade académica, quer com os professores, funcionários e colegas.

Cardoso (2008), no seu estudo do envolvimento de enfermeiros, verifica que o vigor apresenta correlações fracas mas positivas com a idade, concluindo que quanto mais velho o enfermeiro, mais vigoroso se sente no seu trabalho. Outra das conclusões da autora é que quanto mais velho for o enfermeiro, mais dedicado este se sente no trabalho, principalmente quando o seu trabalho apresenta certos recursos sociais, tais como o suporte do chefe e dos colegas.

5.2.2. Constructos e saída de casa.

Os estudos sobre a saída de casa de militares são escassos, não se encontrando estudos que relacionem a saída de casa de militares com fatores motivacionais e envolvimento. Por esta razão, houve necessidade de realizar as pesquisas sobre a saída de casa em universitários, os quais, para ingressarem na universidade, carecem, muitas das vezes, de se afastar da sua residência habitual, encontrando-se assim um paralelo com os militares, os quais, para ingressarem na carreira militar são obrigados a afastarem-se da sua residência.

A saída de casa representa uma quebra marcada nas rotinas e no estilo de vida prévio dos estudantes, exigindo uma adaptação a um ambiente completamente diferente que envolve desafios académicos, sociais e residenciais (Fisher & Hood, 1987). *Homesickness*, ou saudades de casa, é a designação

comummente atribuída ao estado cognitivo-motivacional e emocional sentido decorrente da saída de casa, caracterizado por emoções negativas, ruminações sobre casa, e sintomas somáticos, próximos de outros conceitos como nostalgia, ansiedade de separação, luto ou depressão (Fisher & Hood, 1987; Teixeira et al., 2008; Thomas & Althen, 1989; Tinto, 1986; Van Tilburg, 2006). Vários autores defenderam que o sentimento de saudade parece estar relacionado com a vulnerabilidade que algumas características de personalidade acarretam (Fisher, Murray, & Frazer, 1985; Van Tilburg, Vingerhoets, & Van Heck, 1999), caracterizando-se, estas saudades, por sintomas depressivos, e sendo preditoras de depressão (Constantine, Okazaki, & Utsey, 2004; Hafen, Reisbig, White, & Rush, 2006; Wei, Heppner, Mallen, Ku, Liao, & Wu, 2007; Ying, 2005) ou como sendo uma depressão reativa à saída de casa (Baier & Welsh, 1992).

Muitos estudantes são afectados pela separação da família e dos amigos, os quais constituem importantes fontes de suporte social ao longo das suas vidas (Ferraz & Pereira, 2002; Pancer, Hunsberger, Pratt, & Alisat, 2000), o que poderá ter implicações negativas no seu processo de adaptação, bem-estar e sucesso académico (Almeida & Ferreira, 1997; Lent, Taveira, Sheu, & Singley, 2009). Van Tilburg e colaboradores (1999) defendem que os sentimentos de saudade, quando persistentes, podem resultar numa falta de concentração e de capacidade de realização, assim como em distração e em falhas a nível cognitivo. Pesquisas relatam que alunos deslocados apresentam níveis de adaptação mais baixos a nível de aspectos pessoais, de estudo, e institucionais do que os que continuaram na sua residência de origem, apresentando, no entanto, valores mais elevados na dimensão interpessoal (Costa & Leal, 2008; Fernandes, 2011; Ferraz & Pereira, 2002; Porta-Nova, 2009; Seco et al., 2005; Seco,

Pereira, Dias, Pereira, Casimiro, & Custódio, 2007). Seco e colegas (2005), no seu estudo com estudantes universitários, concluem que estudantes não deslocados apresentavam níveis mais elevados de bem-estar psicológico, de equilíbrio emocional, e de estabilidade afetiva; demonstravam maior autoconfiança e maior perceção das suas competências; revelavam maiores capacidades na gestão do seu tempo e na organização dos seus métodos e estratégias de estudo e de aprendizagem; demonstravam uma maior integração, envolvimento e comprometimento com a instituição de ensino; revelavam maior satisfação com os recursos e serviços disponibilizados pela academia; e sentiam um maior apoio e suporte por parte das figuras significativas, tanto na esfera psicológica, como na componente emocional e material. Contrariamente, os estudantes deslocados da residência de origem destacavam-se em relação à necessidade de estabelecimento de novas relações interpessoais; de envolvimento em atividades extracurriculares, por forma a ampliar as suas redes de suporte; e de desenvolver estratégias de coping para combater o isolamento e a solidão (Seco et al., 2005). Estes resultados são corroborados por Tavares (2014) no seu estudo com estudantes universitários. Porta-Nova (2009), num estudo transversal realizado com universitários, verificou que os alunos deslocados apresentaram maiores dificuldades na gestão do seu tempo e na organização dos métodos e estratégias de estudo, e demonstraram maior insegurança. Acrescenta-se, ainda, o facto de os alunos deslocados apresentarem maiores níveis de ansiedade e stress do que os não deslocados (Loureiro, McIntyre, Mota-Cardoso, & Ferreira, 2008; Pereira et al., 2009) e o facto de estes registarem um consumo maior de bebidas alcoólicas (Dantzer, Wardle, Fuller, Pampalone, & Steptoe, 2006; Gfroerer, Greenblatt, & Wright, 1997).

Outras pesquisas não encontram quaisquer diferenças entre deslocados e não deslocados, quer a nível de adaptação (Adlaf, Gliksman, Demers, & Newton-Taylor, 2001), quer a nível de ansiedade e stress (Luz, Castro, Couto, Santos, & Pereira, 2009; Santos, Pereira, & Veiga, 2009).

As transições traduzem-se em desafios e podem exigir mudanças nos papéis, nas rotinas, nas relações interpessoais e na forma como o indivíduo se percebe e percebe o mundo, como é o caso da transição para o ensino superior. A transição pressupõe uma adaptação processada numa influência recíproca entre o meio e o indivíduo, através da qual o indivíduo terá que mobilizar recursos necessários para responder adaptativamente. Desta forma, a necessidade de adaptação aos novos contextos pode ser positiva ou negativa (Pinheiro & Ferreira, 2002), consoante esta seja entendida como um desafio ou mais como uma ameaça (Matheney et al., 2002; Straub, 2002). Assim, é a percepção que os estudantes têm da situação e do stress gerado que vai influenciar a sua adaptação (Kerr, Johnson, Gans, & Krumrine, 2004; Pritchard & Wilson, 2003). Os estudantes mais bem adaptados serão aqueles que se dedicam à resolução ativa dos stressores (Almeida et al., 2000; Almeida & Nogueira, 2002; Martins, Mauriti, & Costa, 2005; Oliveira, Monteiro, Alho, Tavares, & Diniz, 2010), através da utilização de estratégias de controlo (autocontrolo e coordenação de comportamentos) e estratégias de suporte social (desejo, necessidade ou pedido de ajuda em termos cognitivos, cooperativos ou afectivos) (Costa & Leal, 2006), ou seja, estudantes que desenvolvem a sua autonomia (Teixeira et al., 2008). Importa, ainda, que as instituições desempenhem um papel ativo no desenvolvimento de estratégias de apoio psicossocial, promovendo a integração dos estudantes, com particular atenção

aos alunos que vivenciam mais mudanças, como é o caso dos deslocados (Tavares, Santiago, Taveira, Lencastre, & Gonçalves, 2000).

5.2.3. Constructos e condição de asilante.

Relativamente à condição de asilante dos militares, não foram encontrados estudos que se debruçassem sobre esta questão, muito menos que a relacionassem com a motivação e o envolvimento de militares em formação profissional. Contudo, da mesma forma que a saída de casa constitui um fator passível de influir nos comportamentos dos sujeitos, e julga-se que também a necessidade de asilar na mesma instituição em que prestam serviço poderá influenciar a motivação e o envolvimento dos militares. Logo à partida, esta condição está relacionada com o deslocamento relativamente à residência de origem, acrescentando, ainda, o facto de o militar asilante estar sujeito a normas, regras e horários da unidade em que asila. Face ao que antecede, reveste-se de necessidade contemplar esta condição no estudo da motivação e do envolvimento dos militares.

5.3. Síntese do capítulo

Neste capítulo foram considerados tanto os aspetos de natureza mais conceptual como os estudos empíricos que se interessaram pelas variáveis da motivação, do envolvimento e do autoconceito. Os seus resultados servem para dar conta do estado atual da investigação acerca dos constructos.

O capítulo organizou-se em duas partes principais. Na primeira parte foram apresentadas investigações cuja principal finalidade foi explorar a relação entre motivação e envolvimento, entre motivação e autoconceito, e entre envolvimento e autoconceito. Na segunda parte descreveram-se alguns trabalhos que, em vários contextos e com populações diversas, se interessaram pelas relações entre determinadas variáveis sociodemográficas, como a idade, a saída de casa e a condição de asilante, e a motivação, o envolvimento e o autoconceito.

Atendendo ao objetivo primordial deste trabalho, este capítulo procurou organizar a revisão da literatura considerando estudos mais específicos que atendessem às relações entre os constructos e as variáveis sociodemográficas que lhes dão forma. Ainda que as investigações referidas se tenham focado em diversos contextos e nas mais variadas idades, não se encontram estudos mais específicos e com objetivos semelhantes aos aqui perseguidos. As investigações revistas dão a conhecer um panorama geral a respeito da investigação na área. Esta situação vem confirmar e reforçar que o tema deste trabalho conserva importância, pertinência e atualidade para o campo da investigação.

No próximo capítulo apresenta-se a metodologia que permitirá responder ao problema e às questões que deram origem a este estudo.

CAPÍTULO VI. METODOLOGIA

Como já referido no capítulo introdutório, o principal objetivo desta investigação é estudar como se caracteriza a motivação, o envolvimento e o autoconceito dos militares dos Cursos de Formação de Sargentos (CFS) da Marinha portuguesa, e como se relacionam estas variáveis, quer entre si, quer com fatores pessoais e contextuais. Pressupõe-se que tanto o autoconceito como variáveis sociodemográficas específicas (idade, mudança de zona de residência e condição de asilante) influam significativamente na motivação e no envolvimento dos militares em formação. A motivação inclui a *meta aprender*, a *meta performance-aproximação*, e a *meta performance-evitação*. Como constituintes do envolvimento consideraram-se a *dedicação e vigor*, e a *absorção*, bem como o *envolvimento cognitivo, afetivo e comportamental*. Relativamente ao autoconceito, consideraram-se como seus constituintes a *aceitação de riscos e iniciativas*, a *autoaceitação*, a *satisfação*, a *competência*, e os *relacionamentos interpessoais*.

Dada a natureza da investigação, optou-se por uma metodologia de carácter quantitativo, caracterizada pela estratégia sistemática, objetiva e rigorosa de recolha, medição e interpretação cuidadosas da realidade objetiva (Burns & Grove, 2005; Creswell, 2003).

A escolha do inquérito como instrumento primordial da investigação prende-se com o facto deste tipo de ferramenta permitir “transformar em dados a informação diretamente comunicada por uma pessoa” (Tuckman, 2005, p. 307), tornando possível a medição de informação ou conhecimento, de valores ou preferências, de atitudes e crenças (Hill & Hill, 2012), bem como satisfazer a

exigência de representatividade do conjunto dos inquiridos. As opções de resposta foram codificadas por forma a facilitar o tratamento dos dados, seguindo-se a sua análise estatística recorrendo ao *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) – versão 21. Este processo possibilitou uma quantificação de um número extenso de dados, fator importante para a representatividade da amostra, bem como para a análise das relações entre as variáveis (Maroco, 2007).

De seguida procede-se à caracterização dos sujeitos da investigação, apresentando a população e a amostra. São descritos os instrumentos utilizados, o procedimento prévio de seleção, a tradução e a adaptação dos mesmos ao contexto militar português, e os seus respetivos estudos de validação e fidelidade. Serão referidos os procedimentos havidos, referindo as circunstâncias de administração do questionário, bem como os procedimentos éticos e deontológicos considerados. Por último, serão identificadas as variáveis do estudo e as questões de investigação em que este se embasa.

6.1. Sujeitos: amostra e população

O processo de seleção da amostra requer alguns cuidados metodológicos que a tornem representativa da população a que pertence, por forma a permitir tirar conclusões e extrapolá-las para a população (Hill & Hill, 2012).

Este estudo teve como amostra os formandos que frequentaram os CFS iniciados em 2011 e 2012 (176 formandos). Deste total, 156 formandos responderam ao inquérito, no entanto, 7 inquéritos foram excluídos por apresentarem respostas contraditórias. A amostra constitui-se, assim, por 149

jovens adultos, com idades compreendidas entre os 25 e os 36 anos (com uma idade média de 30.87 e desvio padrão de 2.98), de ambos os sexos (92.6% do sexo masculino e 7.4% do sexo feminino). A entrada na Marinha implicou a saída de casa de 53.7% dos formandos, tendo 45% mantido a mesma zona de residência. 20.8% dos formandos são asilantes, uma vez que a sua zona de residência se encontra a mais de 120 km, podendo assim usufruir das instalações da Marinha.

População. A população é constituída por todos os sujeitos com características idênticas aos da amostra, que, nos últimos anos, tenham frequentado os CFS.

6.2. Instrumentos

Atendendo a que os fenómenos psicológicos a estudar não podem ser observados diretamente, esta avaliação terá de ser realizada por meio de “indicadores”, isto é, instrumentos de avaliação, como é o caso das escalas que constituem o inquérito da investigação.

Seguidamente serão apresentadas as escalas utilizadas na avaliação da motivação, do envolvimento, e do autoconceito. Serão expostos os fundamentos que justificaram a escolha destes instrumentos e será descrito de forma pormenorizada o processo de tradução e adaptação das escalas, bem como da sua análise e das suas propriedades psicométricas.

6.2.1. Instrumento de avaliação da motivação: Escala de Motivação para a Aprendizagem – Marinha Portuguesa (EMA-MP).

Segundo Bzuneck (2005), a maioria dos estudos sobre a motivação para aprender de universitários têm sido realizados tendo por base a teoria das metas de realização. Os instrumentos criados com base nesta teoria “têm buscado compreender qual a percepção dos alunos acerca de si próprios, por que se envolvem em determinadas tarefas e por que buscam atingir determinados objetivos académicos” (Santos, Alcará, & Zenorini, 2013), destacando-se a estreita ligação entre motivação e autoconceito, razão pela qual, atendendo a questão geral de investigação, se optou por este tipo de instrumentos para recolha de informação na investigação. Por esta razão, foi escolhida para a presente investigação a *Escala de Motivação para a Aprendizagem – Universitário* (EMAPRE-U) de Zenorini e Santos (2010b), como instrumento de avaliação da motivação dos formandos dos CFS. Também a faixa etária a que se destina – jovens adultos – e o facto de, ainda que recente, ser uma escala com qualidades psicométricas confirmadas, foram razões preponderantes na escolha do instrumento.

Segue-se a descrição dos procedimentos de adaptação e estudo das qualidades psicométricas da escala de avaliação da motivação utilizada no estudo.

Zenorini e Santos (2010b) construíam a *Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem - Universitários* (EMAPRE-U), com base na Teoria de Metas de Realização (Ames, 1992). De acordo com esta teoria, as metas escolares distinguem-se em metas de aprendizagem – *focus* na aprendizagem – e

de performance – *focus* na demonstração de competência ou habilidade e na forma como estas são julgadas pelos outros – (Bzuneck, 1999; Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Dweck, 1988), sendo que as ultimas, ainda se subdividem em *performance-evitação* – motivação para evitar o fracasso – e *performance-aproximação* – motivação para superar a *performance* de outros e demonstrar a sua competência e superioridade – (Elliot, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Harackiewicz et al., 1998).

A EMAPRE-U foi desenvolvida em duas etapas. A primeira etapa do estudo consistiu na construção da escala com 67 itens. Esses itens foram submetidos a 11 juízes com conhecimento sobre as teorias de motivação e de psicometria. Após a análise desses juízes, as autoras optaram por excluir alguns itens, passando a escala a conter 50 itens. A segunda etapa teve como objetivo identificar as propriedades psicométricas desta nova escala, através de análises estatísticas (análise fatorial exploratória e análise de consistência interna dos itens). Os resultados da análise fatorial exploratória dos 50 itens levaram a uma escala de 28 itens, sendo: 12 itens da subescala da *meta aprender* (cinco itens referem-se ao desejo e interesse de aumentar o conhecimento, de aprender coisas novas; três relacionados ao desafio; e quatro à persistência, como “Quando vou mal numa prova, estudo mais para a próxima” e “Uma razão importante pela qual faço as tarefas acadêmicas é porque eu gosto de aprender coisas novas”); 9 itens da *meta performance-aproximação* (referem-se à busca de valorização através de reconhecimento social e de demonstração de superioridade, como “Sinto-me bem sucedido na aula quando sei que o meu trabalho foi melhor que dos meus colegas” e “É importante para mim, fazer as tarefas melhor que os meus colegas”); e 7 itens da *meta performance-evitação* (referente ao

evitamento de uma ação que possa trazer uma consequência negativa, como “Não participo dos debates em sala de aula, porque não quero que os colegas riam de mim” e “Não participo das aulas quando tenho dúvidas no conteúdo que está sendo trabalhado”). Os vários itens são classificados numa escala de Likert com a seguinte gradação de concordância: 1 (concordo); 2 (não sei); e 3 (discordo). As cargas fatoriais das três subescalas variaram de .45 a .71. Pode-se dizer então que houve uma grande prevalência de itens com carga fatorial satisfatória. A consistência interna das três subescalas foi medida pelo alpha de Cronbach. Para a meta aprender, o coeficiente obtido foi de .80; para a meta performance-aproximação, de .76; e para a meta performance-evitação, de .74. Para identificar a evidência de validade de constructo das subescalas foram realizadas análises correlacionais entre os três fatores, tendo-se constatado correlações significativas e positivas da meta aprender com a meta performance-aproximação, e negativas com a meta performance-evitação, sendo que em ambos os casos a magnitude foi fraca. Já a meta performance-aproximação correlacionou-se significativamente e de forma positiva com as metas aprender e com a performance-evitação, num valor que indicou uma fraca magnitude (Santos, Alcará, & Zenorini, 2013).

Após as devidas adaptações das expressões ao contexto militar, procedeu-se à alteração da escala de resposta, optando-se por uma escala de tipo Likert de 1 a 6, em que os sujeitos se classificam de acordo com o grau de concordância que atribuem na resposta a cada um dos itens, de 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente). A escala assim constituída adquiriu a denominação de *Escala de Motivação para a Aprendizagem – Marinha Portuguesa* (EMA – MP).

Os resultados foram analisados quanto às características tradicionalmente valorizadas na perspectiva psicométrica da avaliação: fidelidade e validade. Os procedimentos e os resultados obtidos, considerados de seguida, foram alvo de apresentação científica na conferência EDULEARN14. Elementos da adaptação da escala podem ser encontrados na publicação “Portuguese adaptation of the learning motivation scale: a study with military personnel” (Frade & Veiga, 2014a).

Estudo das propriedades psicométricas da EMA-MP.

Antes da análise estatística dos resultados, procedeu-se à inversão dos valores numéricos dos itens inversos (itens 6, 9, 16, 18, 22, 26, 27). O estudo da escala abrangeu a análise fatorial de componentes principais com rotação *varimax*, com identificação de três fatores, conforme a escala original. Os resultados permitiram a extração de três dimensões significativas, identificadas de acordo com a escala original — *meta aprender* (MEAP), *meta performance-aproximação* (MPAP) e *meta performance-evitação* (MPEV) — tendo, ainda, sido considerado uma dimensão geral — *motivação total* (MTOT) — resultante do somatório das pontuações obtidas em cada dimensão (Tabela 1). O item 7 acabou por ser excluído pois não saturava em nenhum dos fatores.

A percentagem total de variância explicada foi de 57.82%. O fator *meta aprender*, com onze itens, explicou 26.5% da variância, sendo que as suas cargas fatoriais variam de .54 a .84. O fator *meta performance-aproximação*, com nove itens, explicou 21.9% da variância, sendo que as cargas fatoriais variam de .42 a

.81. Já o fator *meta performance-evitação*, com sete itens, explicou 9.41% da variância, sendo que as cargas fatoriais variam de .68 a .89.

Tabela 1 – Resultados da análise fatorial da EMA-MP

	Itens	Fator
Meta Aprender		1
12	Realizo as minhas tarefas porque gosto de aprender coisas novas.	.843
23	Esforço-me no meu trabalho porque quero aumentar os meus conhecimentos.	.801
25	Gosto de tarefas difíceis e desafiadoras.	.783
5	Faço as minhas tarefas porque estou interessado nelas.	.775
10	Realizo as minhas tarefas porque gosto delas.	.760
21	Gosto quando um assunto me faz sentir vontade de aprender mais.	.744
14	Quanto mais difícil a matéria, mais eu gosto de tentar compreender.	.668
19	Eu gosto mais das tarefas quando elas me fazem pensar.	.585
1	Quando uma avaliação me corre mal, esforço-me mais para a próxima.	.564
2	Eu não desisto facilmente diante de uma tarefa difícil.	.549
28	Sou persistente, mesmo quando uma tarefa me frustra.	.544
Meta Performance-evitação		2
27	Expresso-me pouco com receio de que os meus superiores e os meus colegas pensem que sou pouco inteligente.	.896
22	Expresso-me pouco porque quero evitar parecer ignorante.	.888
9	Expresso-me pouco porque não quero que os colegas riam de mim.	.855
16	Abstenho-me em debates, pois não quero que os meus superiores achem que sei menos que os meus colegas.	.833
26	Evito pedir ajuda quando não compreendo algo para não dar a impressão de que sou menos inteligente que os meus colegas.	.817
6	Expresso-me pouco porque tenho receio de dizer algum disparate.	.798
18	Expresso-me pouco quando tenho dúvidas sobre o assunto que está a ser falado.	.676
Meta Performance-aproximação		3
20	Gosto de participar em trabalhos de grupo, desde que eu possa ser o líder.	.415
8	Quero ser melhor que os demais.	.814
11	Sinto-me bem-sucedido/a quando sei que o meu trabalho foi melhor que o dos meus colegas.	.785
4	É importante para mim fazer as tarefas melhor que os meus colegas.	.774
24	Quero ser o melhor no que faço.	.737
15	Para mim, é importante, conseguir concluir as tarefas que os meus colegas não conseguem.	.734
13	Gosto de mostrar aos meus colegas que sei.	.718
3	Para mim, é importante fazer as coisas melhor que os demais.	.607
17	Sucesso é fazer as coisas melhor que os outros.	.606

A proximidade entre as duas versões, brasileira e portuguesa, comprovou-se quanto ao significado dos três fatores identificados. A estrutura fatorial da EMA-MP revelou e confirmou dimensões importantes, semelhantes às da escala original, cuja significação se especifica:

- *Meta aprender*: refere-se ao desejo e interesse de aumentar o conhecimento, de aprender coisas novas, aceitando os desafios e persistindo nas dificuldades;
- *Meta performance-evitação*: referente ao evitamento de uma ação que possa trazer uma consequência negativa ou a demonstração de incapacidade;
- *Meta performance-aproximação*: refere-se à busca de valorização através de reconhecimento social e de demonstração de superioridade.

Determinou-se a relação entre cada um dos fatores (Tabela 2), verificando-se a existência de correlações positivas elevadas entre todas as dimensões *meta performance-aproximação* e *meta aprender*, e entre *motivação total* e todas as dimensões da motivação. Verificam-se, ainda, correlações negativas elevadas entre a *meta performance-evitação* e a *meta performance-aproximação*, sendo esta situação coerente com a significação de cada uma das dimensões. Não se verificam correlações entre a *meta performance-evitação* e a *meta aprender*.

Tabela 2 – Correlações entre as dimensões da EMA-MP

	MEAP	MPEV	MPAP	MTOT
Meta Aprender	1.000			
Meta Performance-evitação	.115	1.000		
Meta Performance-aproximação	.306**	-.362**	1.000	
Motivação Total	.791**	.372**	.591**	1.000

** p < .01

A consistência interna foi avaliada através do alpha de Cronbach, e de acordo com a classificação de Pestana e Gageiro (2008), sendo que para a *meta*

aprender, o coeficiente obtido foi de .89, para a *meta performance-aproximação* foi de .89 e para a escala total .83, sugerindo uma boa consistência interna. Para a *meta performance-evitação* o valor do índice alpha foi de .92, revelando muito boa consistência interna do fator. Estes dados sugerem a coerência dos itens de cada dimensão.

Estudo da validade externa da EMA-MP e das escalas de envolvimento.

No estudo da validade externa, considerou-se a EMA-MP e as pontuações em variáveis específicas de empenho em tarefas formativas, avaliadas com a EAE-MP, apresentada no ponto seguinte (6.2.2.2). Relativamente à validade externa, considerou-se, ainda, a relação entre os resultados na EMA-MP e as pontuações na UWES, também apresentada no ponto seguinte (6.2.2.1), tendo surgido correlações elevadas. Nas Tabelas 3 e 4 são representados os coeficientes de correlação encontrados, bem como o seu nível de significância estatística.

Tabela 3 – Coeficientes de correlação entre os resultados da EMA-MP e da EAE-MP

	Envolvimento Cognitivo	Envolvimento Afetivo	Envolvimento Comportamental	Envolvimento Total
MEAP	.716***	.695***	.651***	.803***
MPEV	.328***	.055	.343***	.284**
MPAP	.255**	.178*	.104	.247**
MTOT	.675***	.510***	.583***	.699***

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Tabela 4 – Coeficientes de correlação entre os resultados da EMA-MP e da UWES

	Dedicação e Vigor	Absorção	Envolvimento Total
MEAP	.711***	.570***	.701***
MPEV	.027	-.071	-.005
MPAP	.240**	.289**	.272**
MTOT	.529***	.454***	.535***

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Os coeficientes obtidos apresentam-se estatisticamente significativos, na generalidade e, como esperado, elevados na relação entre a EMA-MP e as EAE-MP e a UWES. Os valores extraídos permitem verificar uma correlação positiva entre motivação e envolvimento.

Através da Tabela 3, constata-se uma correlação significativa e positiva entre a *meta aprender* e o *envolvimento cognitivo*, nomeadamente a nível do uso de estratégias cognitivas e metacognitivas de autorregulação de aprendizagem, como destacado em várias pesquisas (Bandalos et al., 2003; Grant & Dweck, 2003; McGregor & Elliot, 2002; Middleton & Midgley, 1997; Stefano, 2002; Zenorini, 2002; Zenorini & Santos, 2003). Verifica-se uma forte correlação positiva entre a *meta aprender* e o *envolvimento afetivo*, corroborando as pesquisas efetuadas neste campo (Harackiewicz et al., 1997, 2000; Wolters, 1998). A *meta aprender* encontra-se, ainda, positivamente correlacionada com o *envolvimento comportamental*, o que se coaduna com as investigações internacionais (Bandalos et al., 2003; Elliot et al., 1999; Miller et al., 1993; Turner et al., 1998).

Constata-se ainda uma correlação significativa e positiva entre a *meta performance-aproximação* e o *envolvimento cognitivo*, tal como reportado em várias pesquisas (Bandalos et al., 2003; Elliot & McGregor, 2001; Elliot et al., 1999; Grant & Dweck, 2003; Harackiewicz et al., 2000; Núñez et al., 1998; Turner et al., 1998; Wolters, 2004), ainda que estas façam referência ao uso de estratégias superficiais para alunos orientados para este tipo de meta. Da mesma forma, a correlação significativa e positiva entre a *meta performance-aproximação* e o *envolvimento afetivo*, evidenciada na Tabela 3, confirma os

resultados das pesquisas internacionais (Harackiewicz et al., 1997, 2000), ainda que nestas pesquisas, as correlações encontradas tenham sido baixas. A *meta performance-aproximação* não obteve correlação significativa com o *envolvimento comportamental*, contrariamente aos resultados das pesquisas de Elliot e colegas (1999), ainda que estes tenham encontrado uma associação de fraca intensidade.

Ainda, atendendo à Tabela 3, a *meta performance-evitação* correlaciona-se estatisticamente de forma positiva com o *envolvimento cognitivo*. Este resultado coaduna-se com as investigações de Elliot e colegas (1999), nas quais a *meta performance-evitação* foi preditora positiva de um processamento, ainda que, superficial. Verifica-se, ainda, uma correlação significativa e positiva entre *meta performance-evitação* e o *envolvimento comportamental*, confirmando as investigações de Elliot e Church (1997), segundo as quais este tipo de meta estaria positivamente correlacionado com o medo do fracasso e, por conseguinte, com a preocupação em demonstrar a sua aprendizagem, podendo estes sentimentos levar a um comportamento de envolvimento na consecução das tarefas. Contata-se, através da Tabela 3, que a *meta performance-evitação* não se correlaciona de forma estatisticamente significativa com o *envolvimento afetivo*. Evidências de que sentimentos positivos se associam a *metas de aproximação* e negativos a *metas de evitação* são evidenciados em várias investigações (Linnenbrink & Pintrich, 2000; Turner et al., 1998).

Na Tabela 4, verificam-se correlações significativas e positivas entre a *meta aprender* a *meta performance-aproximação* e as dimensões da UWES, as quais estão relacionadas com estratégias cognitivas e metacognitivas de processamento da informação. Este resultado confirma os resultados extraídos

das investigações de Harackiewicz e colaboradores (1997, 2000), e de Wolters (1998). A *meta performance-avoidance* não se correlacionou com nenhuma das dimensões da UWES. Harackiewicz e colaboradores (1997, 2000) reportam correlações negativas e significativas entre o *interesse* e a *orientação à evitação*. Fernández (2005) concorda que alunos com *orientação para a evitação* da tarefa tendem a esforçar-se e a persistirem pouco.

Em posteriores estudos com outras amostras, poder-se-á aprofundar a precisão das correlações destas dimensões.

6.2.2. Instrumentos de avaliação do envolvimento.

Tal como relatado na revisão da literatura, existem vários instrumentos de avaliação do envolvimento a nível mundial. No entanto, atendendo à falta de estudos sobre instrumentos de envolvimento adaptados à população militar portuguesa e adequados ao objetivo deste estudo, o trabalho consistiu, numa primeira fase, em adaptar os instrumentos necessários para a avaliação das variáveis do envolvimento e numa segunda fase, a criação de uma escala de avaliação do envolvimento devidamente adaptada à população em estudo.

A escolha da *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES) prende-se com inúmeros fatores, tais como: a faixa etária da população em estudos – jovens adultos; o facto deste instrumento ter vindo a ser utilizado na investigação recente (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001; Hakanen et al., 2006; Salanova et al., 2003; Schaufeli, Martinez, et al., 2002; Schaufeli, Taris & Van Rhenen, 2008; Sonnentag, 2003), sendo recomendado e considerado, por

autores conceituados, como bem estruturado; e o interesse havido pelo estudo das dimensões do envolvimento, contempladas nessa escala.

A adaptação da *Escala de Avaliação do Envolvimento – Marinha portuguesa* (EAE-MP) surge com o intuito de ampliar a investigação relativa a variáveis específicas de empenho em tarefas formativas, potenciando e aprofundando o estudo do envolvimento professado pelos formandos dos Cursos de Formação de Sargentos da Marinha portuguesa.

6.2.2.1. Utrecht Work Engagement Scale (UWES).

Reconhecendo a carência de instrumentos para avaliação do envolvimento no trabalho, Schaufeli, Salanova e colegas (2002) elaboraram o questionário *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES). Trata-se de um instrumento que avalia dimensões do envolvimento, entendido como um estado positivo da mente, relacionado ao trabalho, mais persistente e afetivo-cognitivo que não é focado num objeto, evento, indivíduo ou comportamento específico; caracterizado pelo vigor, pela dedicação e pela absorção (Schaufeli, Salanova, et al., 2001). O vigor refere-se a altos níveis de energia e resiliência mental do sujeito enquanto trabalha, vontade de investir no trabalho, e persistência em situações de dificuldade. A dedicação refere-se ao forte envolvimento com o trabalho, experienciando um senso de significância, entusiasmo, inspiração, orgulho e desafio. A absorção caracteriza-se pela completa concentração e envolvimento com o trabalho, ao ponto de o tempo passar rapidamente e o indivíduo ter dificuldade em desapegar-se do seu trabalho.

Inicialmente a UWES possuía 24 itens (9 itens de vigor e 8 itens de dedicação). Contudo, após de uma avaliação psicométrica com duas amostras diferentes de trabalhadores e de estudantes, 7 itens provaram inconsistência e foram excluídos, tendo sido esta versão sujeita a reformulação, passando a três dimensões do envolvimento laboral (vigor, dedicação e absorção), compondo-se de 17 itens (6 itens de vigor; 5 de dedicação e 6 de absorção). Exemplos de itens relativos ao vigor são: “em meu trabalho, sinto-me repleto (cheio) de energia” e “no trabalho, sinto-me com força e vigor (vitalidade)”. Exemplos de itens relativos à dedicação são: “eu acho que o trabalho que realizo é cheio de significado e propósito” e “para mim meu trabalho é desafiador”. Exemplos de itens relativos à absorção são: “o tempo voa” quando estou trabalhando” e “quando estou trabalhando, esqueço tudo o que se passa ao meu redor”. Os itens do questionário são avaliados numa escala de Likert que vai de 0 (Nunca) a 6 (Sempre). Os resultados da análise psicométrica da UWES comprovam que este instrumento apresenta validade fatorial (hipótese da estrutura de três fatores), intercorrelações (as três dimensões são intimamente relacionadas), invariância transcultural (invariabilidade entre as amostras de outros países), consistência interna (a consistência interna das três escalas da UWES é adequada. Em todos os casos, os valores do alpha de Cronbach variam entre .80 e .90) e estabilidade (é estável no decorrer do tempo, sendo que a estabilidade é de dois anos para os coeficientes de vigor, dedicação e absorção, que são .30, .36 e .46, respetivamente).

Partindo da tradução para português do Brasil, da UWES (Angst, Benevides-Pereira, & Porto-Martins, 2009), procurou-se adaptar as expressões brasileiras às equivalentes portuguesas. Ainda que a gradação das respostas na

versão original corresponda a uma escala tipo Likert de 0 a 6, classificando a frequência da ação, optou-se por uma escala de tipo Likert de 1 a 6, em que os sujeitos se classificam de acordo com o grau de concordância que atribuem a cada um dos itens de 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente), devido ao objetivo da investigação.

Os procedimentos e os resultados obtidos nos estudos psicométricos de fidelidade e validade passam a ser considerados em seguida.

Estudo das propriedades psicométricas da UWES.

O estudo da UWES abrangeu a análise fatorial de componentes principais com rotação *varimax*, com identificação de três fatores, conforme escala original e sem identificação de fatores, tendo, ambos os procedimentos, resultado na extração de duas dimensões significativas, identificadas atendendo à escala original — *dedicação e vigor* (DeVi) e *absorção* (Abso) –, com uma adequada integração de cada item na significação atribuída a cada fator. Foi, ainda, considerada uma dimensão geral – *engagement total* (EngTot) – resultante do somatório das pontuações obtidas em cada dimensão, e o seu significado consiste, naturalmente, na apreciação do envolvimento do formando com a formação (Tabela 5). Os itens 3, 4 e 17 foram excluídos da análise por se considerar que os mesmos não se integravam na significação do fator em que saturaram.

Tabela 5 – Saturações dos itens na matriz rodada da UWES

Itens		Fator
Dedicação e Vigor		1
5	Estou entusiasmado/a com o meu trabalho.	.807
1	Sinto-me cheio/a de energia.	.773
2	O meu trabalho tem significado para mim.	.757
13	O meu trabalho é desafiante para mim.	.714
10	Estou orgulhoso/a do trabalho que faço.	.696
12	Posso trabalhar durante longos períodos de tempo.	.675
15	Sou persistente no meu trabalho.	.614
8	Quando me levanto, todas as manhãs, apetece-me ir trabalhar.	.608
7	O meu trabalho inspira-me.	.608
Absorção		2
11	Estou envolvido/a no meu trabalho.	.412
9	Sinto-me feliz quando estou absorvido/a no meu trabalho.	.592
16	É difícil desligar-me do meu trabalho.	.841
14	Fico tão envolvido/a no meu trabalho que me abstraio do resto	.745
6	Quando estou a trabalhar esqueço-me de tudo o que se passa à minha volta.	.646

Os dois fatores apresentaram-se com uma explicação de 64.82% da variância total, sendo que o fator *dedicação e vigor* explica 56.9% da variância total (“total inicial eigenvalue” = 9.7), e o fator *absorção* explica 7.9% da variância total (“total inicial eigenvalue” = 1.3).

A estrutura fatorial da UWES revelou e confirmou dimensões importantes cuja significação se especifica:

- *Dedicação e Vigor*: refere-se ao nível de envolvimento do indivíduo no trabalho, que o leva a experienciar um senso de significância, entusiasmo, inspiração, orgulho e desafio, correspondendo este estado a altos níveis de energia e resiliência mental enquanto trabalha, vontade de investir no trabalho, bem como, persistência em situações de dificuldade;
- *Absorção*: relativo a um elevado estado de concentração e envolvimento, experienciando, o indivíduo, a sensação de passagem rápida de tempo, bem como dificuldade em “desligar-se” do seu trabalho.

A congruência semântica dos fatores ou dimensões da escala não está isenta de reconsiderações e, em posteriores estudos, poderá ser retomada e ampliada.

O tipo de análise fatorial utilizado tende a maximizar a independência entre fatores, pela identificação de cada item com um único fator. Com o objetivo de aprofundar a estrutura da escala, determinou-se a relação entre cada um deles (ver Tabela 6), verificando-se a existência de correlações positivas elevadas entre todas as dimensões do envolvimento. De um modo geral, pode-se dizer que estas dimensões avaliam facetas relacionadas do envolvimento.

Tabela 6 – Correlações entre as dimensões da UWES

	Dedicação e Vigor	Absorção	Engagement Total
Dedicação e Vigor	1.000		
Absorção	.813**	1.000	
Engagement Total	.975**	.912**	1.000

** p < .01

Na Tabela 7, indicam-se os coeficientes de consistência interna (índices de homogeneidade alpha) obtidos nos vários fatores, na amostra geral.

Tabela 7 – Coeficientes de consistência interna da escala e dos fatores da UWES

Fatores	Alpha de Cronbach	Nº de itens
Dedicação e Vigor	0.925	9
Absorção	0.849	5
Engagement total	0.945	14

Como se pode observar, e de acordo com a classificação de Pestana e Gageiro (2008), o fator *dedicação e vigor* e o fator geral possuem muito boa consistência interna, situando-se acima de .92 o seu alpha. O fator absorção

possui boa consistência interna, com valor de alpha acima de .84. Estes dados sugerem a coerência dos itens de cada dimensão.

No estudo da validade externa, considerou-se a relação entre os resultados na UWES e as pontuações em variáveis específicas de empenho em tarefas formativas, avaliadas com a *Escala de Avaliação do Envolvimento – Marinha portuguesa* (EAE-MP), criada para o presente estudo. Uma vez que a escala será apresentada de seguida, afigurou-se preferível a apresentação dos resultados de validade externa da UWES na seção seguinte.

6.2.2.2. Escala de Avaliação do Envolvimento – MP (EAE-MP).

Dada, pois, a falta de instrumentos adequados aos objetivos do presente estudo, e por forma a dar resposta às questões de investigação, o trabalho realizado consistiu no desenvolvimento de um instrumento destinado à avaliação do envolvimento professado pelos formandos dos Cursos de Formação de Sargentos da Marinha portuguesa, designado *Escala de Avaliação do Envolvimento – Marinha portuguesa* (EAE-MP).

A EAE-MP derivou da adaptação portuguesa do *Questionário do Envolvimento dos Estudantes na Escola* (QEEE) (Veiga et al., 2010). O QEEE é a versão para investigação, na população portuguesa, do *Student Engagement in School Scale*, desenvolvido por Lam e Jimerson (2008), no projeto internacional *Exploring Student Engagement in School Internationally*. Este questionário possui um conjunto de 36 afirmações que avaliam o envolvimento escolar na dimensão afetiva (e.g., “estou muito interessado em aprender”), comportamental

(e.g., “quando estou nas aulas apenas finjo que estou a trabalhar”) e cognitiva (e.g., “procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras”). O sujeito tem de se pronunciar relativamente ao grau de acordo face a afirmações relativas às suas aprendizagens escolares, escola, participação nas aulas e atividades extracurriculares; relação com os professores, grupo de pares e comunidade escolar, ou seja, qual a sua posição relativamente ao seu envolvimento escolar. Para o efeito, dispõe de uma escala de resposta de tipo Likert, 6 pontos, sendo que o 1 corresponde a total desacordo e o 6 a total acordo. No geral da escala, pontuações mais elevadas traduzem um maior envolvimento escolar. Em termos das propriedades do instrumento, “os resultados revelam que o *Student Engagement in School Scale* apresenta boas qualidades psicométricas, podendo ser utilizado na investigação e na prática psico-educacional, para avaliar o envolvimento dos alunos em escolas portuguesas, o seu desenvolvimento e diferenciação” (Veiga et al., 2010, p. 401).

A primeira etapa do desenvolvimento da EAE-MP consistiu na elaboração de uma primeira versão do questionário, constituída por trinta e quatro itens - onze itens relativos ao envolvimento cognitivo, onze itens relativos ao envolvimento comportamental, e doze itens relativos ao envolvimento afetivo. Nesta nova versão do questionário não foram incluídos dois itens da versão original: “Gosto dos funcionários da escola” e “Sou um aluno(a) aplicado(a), mesmo quando, nos trabalhos de casa, encontro um problema” por não se adequarem à população do estudo. Expressões como “escola” e “aprender”, foram substituídas por “unidade” ou “trabalho”, como por exemplo, o item “Gosto de aprender coisas novas na escola” foi substituído por “Gosto de aprender coisas novas no meu trabalho”. Como modalidade de resposta,

manteve-se a original, uma escala de tipo Likert de 1 a 6, em que os sujeitos se classificam de acordo com o grau de concordância que atribuem na resposta a cada um dos itens de 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente).

Segue-se a apresentação das propriedades psicométricas do instrumento criado, o qual foi objeto de apresentação científica na conferência EDULEARN14. Elementos da sua construção podem ser encontrados na publicação “An assessment scale for trainee engagement in the portuguese navy” (Frade & Veiga, 2014b).

Estudo das propriedades psicométricas da EAE-MP.

Antes da análise estatística dos resultados, procedeu-se à inversão dos valores numéricos dos itens inversos (itens 5, 10, 12, 17 18, 23, 26). A análise estatística que se apresenta, em seguida, estuda a validade interna e externa dos resultados. Começamos pela informação relativa à validade interna.

Para a análise da validade interna usou-se o procedimento "reliability" do SPSS – versão 21. Uma vez que se trata de uma escala cujos itens constituem uma nova totalidade e não existe nenhum estudo prévio dos mesmos, e embora se conhecesse o número de fatores específicos que seria de esperar, fez-se uma análise exploratória da distribuição dos itens por fatores, sem indicação do número de fatores. A análise fatorial dos resultados, na modalidade de componentes principais, seguida de rotação *varimax*, apresentou seis dimensões pouco expressivas. Atendendo aos fundamentos teóricos que serviram de base à construção da escala, procurou-se realizar a análise, identificando três fatores. Este procedimento permitiu a identificação de três fatores expressivos –

envolvimento cognitivo (ECog), envolvimento afetivo (EAfe), e envolvimento comportamental (ECom) –, com uma adequada integração de cada item na significação atribuída a cada fator (ver Tabela 8).

Tabela 8 – Saturações dos itens na matriz rodada da EAE-MP

Itens		Fator
Envolvimento Cognitivo		1
29	Quando estou a trabalhar, tento associar os conteúdos com outros já aprendidos.	.850
27	Quando estou a trabalhar, tento relacionar o que aprendo com as minhas próprias experiências.	.828
31	Tento perceber como é que as coisas que eu aprendo se relacionam umas com as outras.	.824
32	Procuro relacionar aquilo que já sei com as matérias que estou a aprender.	.815
28	Arranjo os meus próprios exemplos para me ajudarem a entender melhor os conceitos.	.810
34	Quando estou a trabalhar, tento combinar de novas formas as diferentes partes da informação.	.783
30	Tento ver as semelhanças e as diferenças entre as novas temáticas e as que já sei.	.779
26	Ao aprender coisas novas, tento organizar as ideias pelas minhas próprias palavras.	.776
25	Quando estou a trabalhar tento compreender como é que o esse conteúdo pode vir a ser útil na minha vida.	.716
33	Faço resumos e esquemas para entender melhor os conteúdos a aprender.	.701
24	Quando estou a trabalhar tento compreender os conteúdos relacionando-os com o que já sei.	.650
Envolvimento Afetivo		2
1	Estou interessado/a em aprender.	.314
4	Gosto de aprender coisas novas no meu trabalho.	.405
8	A maior parte dos dias gosto de ir trabalhar.	.801
6	Gosto da minha unidade.	.736
3	Gosto do meu trabalho.	.680
2	As tarefas que realizo têm interesse.	.677
9	Sinto-me feliz por estar aqui (no curso).	.668
7	Sinto orgulho no meu trabalho.	.663
11	Gosto dos meus superiores hierárquicos.	.444
Envolvimento Comportamental		3
13	Esforço-me por fazer bem o meu trabalho.	.346
14	Faço o melhor que posso no meu trabalho.	.427
16	No meu trabalho, estou concentrado/a.	.332
17	No meu trabalho, finjo que estou a trabalhar.	.731
18	No meu trabalho, faço os mínimos exigidos.	.635

Esta distribuição por três fatores apresentou-se de acordo com o teoricamente esperado, aceitando-se, pois, como a mais adequada. Foi, ainda, considerada uma dimensão geral – envolvimento total (ETot) –, resultante do somatório das pontuações obtidas em cada dimensão, e o seu significado

consiste na apreciação global do envolvimento do formando com a formação. Os itens 5, 10, 12, 15, 19, 20, 21, 22 e 23 foram excluídos da análise por se considerar que os mesmos não se integravam na significação do fator em que saturaram.

Os três fatores apresentaram-se com uma explicação de 58.63% da variância total, sendo que o fator *envolvimento cognitivo* explica 41.3% da variância total (“total inicial eigenvalue” = 14.0), o fator *envolvimento afetivo* explica 9.9% da variância total (“total inicial eigenvalue” = 3.4), e o fator *envolvimento comportamental* explica 7.4% da variância total (“total inicial eigenvalue” = 2.5).

A estrutura fatorial da EAE-MP revelou e confirmou dimensões importantes cuja significação se especifica:

- Envolvimento cognitivo: relativo a objetivos motivacionais e à aprendizagem autorregulada;
- Envolvimento afetivo: relativo às atitudes e aos interesses e valores dos formandos;
- Envolvimento comportamental: relativo à conduta dos formandos e ao comportamento adotado para com a instituição e na realização das tarefas formativas.

A congruência semântica dos fatores ou dimensões da escala não está isenta de reconsiderações e, em posteriores estudos, poderá ser retomada e ampliada.

Por forma a aprofundar a estrutura da escala, determinou-se a relação entre cada um dos fatores (ver Tabela 9), verificando-se a existência de correlações positivas elevadas entre todas as dimensões do envolvimento, podendo-se, assim, deduzir que estas dimensões avaliam facetas relacionadas do envolvimento.

Tabela 9 – Correlações entre as dimensões da EAE-MP

	Envolvimento Cognitivo	Envolvimento Afetivo	Envolvimento Comportamental	Envolvimento Total
Envolvimento Cognitivo	1.000			
Envolvimento Afetivo	.564**	1.000		
Envolvimento Comportamental	.618**	.592**	1.000	
Envolvimento Total	.879**	.861**	.800**	1.000

** $p < .01$

Na Tabela 10, indicam-se os coeficientes de consistência interna (índices de homogeneidade alpha) obtidos nos vários fatores, na amostra geral.

Tabela 10 – Coeficientes de consistência interna da escala e dos fatores da EAE-MP

Fatores	Alpha de Cronbach	Nº de itens
Envolvimento Cognitivo	.948	11
Envolvimento Afetivo	.885	9
Envolvimento Comportamental	.776	5
Envolvimento Total	.941	25

Como se pode observar, e de acordo com a classificação de Pestana e Gageiro (2008), os valores do índice alpha das dimensões *envolvimento cognitivo* e dimensão geral sugerem uma muito boa consistência interna, situando-se acima de .94. A dimensão *envolvimento afetivo*, com índice alpha superior a .88, indica boa consistência interna do fator. Os valores do índice alpha do *envolvimento comportamental* revelam uma consistência interna

razoável, situando-se acima dos .77. Estes dados sugerem a coerência dos itens de cada dimensão.

Análise dos itens da EAE-MP.

Sendo, esta, uma escala cujos itens constituem uma nova totalidade e não existe nenhum estudo prévio dos mesmos, achou-se por conveniente proceder ao estudo dos itens da escala através do procedimento "reliability" do SPSS – versão 21, o qual fornece elementos estatísticos de interesse sobre cada item, como a média e o desvio-padrão (Tabela 11).

Verifica-se que o item com média inferior é o 6 e que o item que apresenta média mais elevada é o 17. A média das médias de todos os itens é de 4.8, com um leque de 2.3 e uma variância de 0.21. A variância dos itens apresenta o valor mínimo de 0.51, com um máximo de 2.02 e média de 0.9. A média da escala, com vinte 25 itens, é de 119.13 e o desvio-padrão é de 15.08.

Tabela 11 – Média e desvio-padrão dos resultados nos itens da EAE-MP

Item	M.	D.P.	Item	M.	Var.	Item	M.	D.P.	Item	M.	D.P.
1	5.2	.8	9	4.4	1.3	24	4.9	.8	31	4.9	.8
2	4.5	.9	11	4.0	1.0	25	4.9	.8	32	4.9	.8
3	4.8	.9	13	5.2	.8	26	4.8	.8	33	4.8	.9
4	5.2	.9	14	5.3	.8	27	4.9	.8	34	4.7	.8
6	3.2	1.2	16	4.9	.9	28	4.9	.8			
7	4.7	1.0	17	5.4	.9	29	4.9	.7			
8	4.3	1.1	18	4.9	1.4	30	4.9	.7			

O procedimento "reliability" permite ainda tomar conhecimento da média da escala, da variância, e do coeficiente de consistência interna da mesma, caso determinado item seja eliminado, e ainda da correlação entre a pontuação do item e a pontuação da escala, calculada a partir dos mesmos itens (Tabela 12).

Estes valores, correspondentes à coluna “correlação item-total”, podem ser tomados, não apenas como a correlação entre o item e a nota total (índice de homogeneidade ou consistência interna do item), mas também como coeficientes de discriminação dos itens (Bisquerra, 1987 citado em Veiga, 2012), os quais indicam o grau em que o item contribui para distinguir os indivíduos que obtiveram pontuações altas dos que tiveram pontuações baixas na escala global (Veiga, 2012).

Tabela 12 – Elementos estatísticos dos itens da EAE-MP quando o item for eliminado

Item	M.	Var.	Cor.	Alpha	Item	M.	Var.	Cor.	Alpha
1	113.90	213.15	.62	.94	18	114.25	209.60	.39	.94
2	114.67	208.31	.63	.94	24	114.27	209.39	.74	.94
3	114.34	207.76	.66	.94	25	114.27	212.72	.64	.94
4	113.96	209.20	.69	.94	26	114.33	211.92	.62	.94
6	115.96	211.80	.35	.95	27	114.24	210.63	.72	.94
7	114.47	206.79	.68	.94	28	114.26	212.73	.63	.94
8	114.87	207.62	.61	.94	29	114.22	210.97	.77	.94
9	114.69	202.57	.62	.94	30	114.21	211.45	.75	.94
11	115.12	212.33	.47	.94	31	114.21	210.48	.74	.94
13	113.96	212.23	.64	.94	32	114.20	210.20	.75	.94
14	113.86	211.60	.69	.94	33	114.38	212.01	.59	.94
16	114.24	208.62	.72	.94	34	114.43	209.61	.74	.94
17	113.71	212.79	.48	.94					

Os itens com maior poder discriminativo são o 24, 30, 31 e 34. Apenas um item apresenta um coeficiente de discriminação inferior a 0.42 (o nº 6, com 0.35), o que se pode interpretar como bons índices de discriminação dos itens. Estes resultados sugerem a manutenção dos 25 itens da escala final, resultante da eliminação de 9 itens.

Estudo da validade da EAE-MP e da UWES.

No estudo da validade externa considerou-se a relação entre os resultados na EAE-MP e as pontuações em variáveis específicas de empenho em tarefas formativas, avaliadas com a UWES, tendo surgido correlações elevadas. Na Tabela 13 são representados os coeficientes de correlação encontrados, bem como o seu nível de significância estatística.

Tabela 13 – Coeficientes de correlação entre os resultados da EAE-MP e da UWES

	Envolvimento Cognitivo	Envolvimento Afetivo	Envolvimento Comportamental	Envolvimento Total
Dedicação e Vigor	.529**	.868**	.197*	.776**
Absorção	.382**	.709**	.139	.596**
Envolvimento Total	.507**	.853**	.184*	.754**

* $p < .05$; ** $p < .01$

Os coeficientes obtidos apresentam-se estatisticamente significativos, na generalidade, e, como esperado, elevados na relação entre a EAE-MP e a UWES, atestando a validade externa de ambas as escalas utilizadas. As correlações entre *dedicação e vigor* e as dimensões do envolvimento da UWES revelaram-se mais elevadas que na *absorção*, admitindo-se que tais resultados poderão ter algo a ver com a robustez do fator, o qual agrega em si dois fatores - *dedicação e vigor*. Este fator único refere-se ao nível de envolvimento do indivíduo no trabalho, que o leva a experienciar um senso de significância, entusiasmo, inspiração, orgulho e desafio, correspondendo este estado a altos níveis de energia e resiliência mental enquanto trabalha, vontade de investir no trabalho, bem como persistência em situações de dificuldade. Esta definição contempla elementos de *envolvimento cognitivo, afetivo e comportamental*, resultando em correlações bastante elevadas com estes aspetos.

Pressupõe-se que as fracas ou inexistentes correlações entre *envolvimento comportamental* e as dimensões da EAE-MP se devam à conceptualização dos fatores desta escala, os quais apresentam uma conotação ligada a estados afetivo-cognitivos (Schaufeli & Bakker, 2004).

Em posteriores estudos com outras amostras, poder-se-á aprofundar a precisão das correlações destas dimensões.

6.2.3. Instrumento de avaliação do autoconceito: Escala de Avaliação do Autoconceito – Marinha Portuguesa (EAA-MP).

Existem atualmente diversas escalas que têm sido utilizadas para medir o autoconceito. No entanto, poucas são as que avaliam o autoconceito de jovens adultos em formação. Rejeitaram-se os questionários abertos por se tornar complicada a objetivação das respostas. Neste sentido, para a presente investigação, optou-se por uma escala de avaliação do autoconceito dos professores – *Teacher self-concept evaluation scale* (TSCES). Esta escala encontra-se amplamente validada na literatura internacional e devidamente adaptada para Portugal. Acresce, ainda, o facto de as dimensões deste instrumento abrangerem importantes aspetos do autoconceito de adultos.

Segue-se a descrição dos procedimentos de adaptação e estudo das qualidades psicométricas da escala de avaliação da motivação utilizada no estudo.

A *Teacher self-concept evaluation scale* (TSCES) de Villa e Calvete (2001), adaptada para Portugal (Veiga et al., 2006), é de natureza auto descritiva, e tem como finalidade avaliar o autoconceito profissional dos professores em

várias dimensões: competência (e.g., “sinto-me como muito competente na minha profissão”), relação com os alunos (e.g., “sinto segurança na maneira como me relaciono com os alunos”), relação com os colegas (e.g., “sinto-me integrado na relação com os meus colegas”), satisfação (e.g., “sinto-me frustrado no trabalho”), aceitação de riscos e iniciativas (e.g., “as mudanças não me perturbam”) e autoaceitação (e.g., “sinto-me bem comigo mesmo, apesar de não ser perfeito”). Este instrumento é constituído por 33 itens, 26 dos quais revelam um autoconceito positivo (itens diretos) e 7 apontam um autoconceito negativo (itens inversos), com respostas numa escala de concordância de tipo Likert, de 1 a 6, em que os professores se classificam de acordo com o grau de concordância que atribuem na resposta a cada um dos itens de 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente). O coeficiente alpha para o TSCES foi .89, com os seguintes valores por fator: .85 (competência), .77 (relação com colegas), .74 (relação com os alunos), .67 (satisfação), .74 (aceitação de iniciativas), e .70 (autoaceitação) (Veiga et al., 2006).

Uma vez que a TSCES estava direcionada para professores e a população do presente estudo são os formandos, procedeu-se à substituição de algumas expressões e termos. Assim, o termo “alunos” foi substituído por “colegas”. Expressões como “penso que, em geral, sou bom professor” foram substituídas por “penso que sou bom no que faço”, ou “tenho fama de ser um professor eficiente” por “tenho fama de ser um profissional eficiente”. Na escala original existiam itens relativos à relação com os alunos e à relação com os colegas. Na escala adaptada para o presente estudo, os itens relativos ao relacionamento com os alunos foram alterados de forma a que se adaptassem ao relacionamento com colegas. Desta forma, foram incluídos todos os itens da escala original, com as

devidas adaptações, dando origem à *Escala de Avaliação do Autoconceito – Marinha Portuguesa* (EAA-MP).

Apresentam-se de seguida os resultados dos estudos psicométricos de fidelidade e validade desenvolvidos para a escala em análise.

Estudo das propriedades psicométricas da EAA-MP.

Antes da análise estatística dos resultados, procedeu-se à inversão dos valores numéricos dos itens inversos (itens 5, 11, 15, 17, 23, 28, 32). O estudo da EAA-MP abrangeu a análise fatorial de componentes principais com rotação *varimax*, com identificação de sete fatores, dois dos quais pouco expressivos. Após eliminação dos itens que saturavam numa dimensão sem expressão (6, 11, 20, 27, 30, 31, 32, 33) foi feita nova análise fatorial com identificação de cinco fatores e sem identificação de fatores, tendo ambas resultado na extração de cinco fatores. Esta situação é coerente com os itens da escala adaptada para o estudo, uma vez que, conforme explicado anteriormente, na escala original existiam itens alusivos à relação com os alunos e itens relativos à relação com os colegas, resultando em duas dimensões distintas. Na escala adaptada, os itens relativos ao relacionamento com os alunos foram modificados para itens respeitantes ao relacionamento com os colegas, incorporando-se todos os itens relativos ao relacionamento numa só dimensão. As cinco dimensões extraídas foram identificadas atendendo à escala original – *relacionamento interpessoal* (RIP), *competência* (COM), *satisfação* (SAT), *autoaceitação* (ATA) e *aceitação de riscos e iniciativas* (ARI) –, com uma adequada integração de cada item na significação atribuída a cada fator. Foi, ainda, considerada uma dimensão geral –

autoconceito total (ACT) – resultante do somatório das pontuações obtidas em cada dimensão. O seu significado consiste, naturalmente, na apreciação do autoconceito do formando (Tabela 14).

Tabela 14 – Resultados da análise fatorial da EAA-MP

Ítems		Fator
Relacionamento Interpessoal		1
2	Sinto-me integrado/a na relação com os meus colegas.	.608
4	Sinto segurança na maneira como me relaciono com os meus colegas.	.706
8	Gosto das relações que estabeleço com os outros no meu trabalho.	.652
10	Tenho toda a confiança dos meus colegas.	.742
14	Sinto-me estimado/a pelas outras pessoas.	.627
16	Gosto das relações que tenho com os meus colegas.	.721
22	Os meus colegas têm estima por mim.	.787
26	Sinto que sou bem aceite pelas outras pessoas.	.646
Competência		2
1	Sinto-me competente na minha profissão.	.801
7	Penso que sou bom/a no que faço.	.744
13	Tenho competências para realizar as tarefas que me competem.	.430
19	Acredito nas minhas próprias competências.	.553
25	Sinto confiança nas minhas próprias capacidades.	.504
Satisfação		3
5	Sinto-me frustrado no trabalho.	.628
17	O meu trabalho não me dá satisfação.	.735
23	Se me fosse possível mudaria de profissão.	.807
28	Quero mudar de profissão.	.787
Autoaceitação		4
12	Sinto-me bem comigo mesmo/a apesar de não ser perfeito/a.	.690
18	Sei aquilo que sou capaz de fazer.	.466
24	Aprendo com os meus próprios erros.	.701
29	Acho que estou sempre a aprender.	.574
Aceitação de Riscos e Iniciativas		5
3	Gosto de pensar em novos projetos.	.311
9	As mudanças não me perturbam.	.616
15	Tenho dificuldades em tomar iniciativas.	.407
21	Gosto de correr riscos.	.775

A percentagem total de variância explicada foi de 68.51%. O fator *relacionamento interpessoal* explicou 45.3% da variância total (“total inicial eigenvalue” = 11.3), o fator *competência* explicou 8.2% da variância total (“total inicial eigenvalue” = 2.0), o fator *satisfação* explicou 5.1% da variância total (“total inicial eigenvalue” = 1.4), o fator *autoaceitação* explicou 5.0% da

variância total (“total inicial eigenvalue” = 1.2), e o fator *aceitação de riscos e iniciativas* explicou 4.5% da variância total (“total inicial eigenvalue” = 1.1).

A estrutura fatorial da EAA-MP revelou e confirmou dimensões importantes cuja significação se especifica:

- Relacionamento Interpessoal: Referente à percepção da qualidade das relações interpessoais estabelecidas com os colegas e demais elementos da comunidade, e da qualidade da segurança e da integração na relação com os outros;
- Competência: Referente à percepção que o formando tem relativamente à sua competência, e abrange a sensação de confiança do indivíduo enquanto profissional, possuidor das qualidades necessárias à concretização das tarefas que lhe são dirigidas, bem como a sensação de capacidade de resolução de problemas que possam surgir no desempenho das suas funções;
- Satisfação: Alusivo às autoavaliações em relação ao trabalho e funções desempenhadas, englobando a componente afetiva e emocional das experiências individuais, ou das crenças;
- Autoaceitação: Relativa à sensação de auto-compreensão e capacidade de reconhecimento das suas capacidades e dificuldades;
- Aceitação de Riscos e Iniciativas: Referente à capacidade do indivíduo investir esforço e enfrentar os riscos decorrentes das suas escolhas, sendo que uma orientação para a aproximação/promoção está positivamente relacionada com a cognição, motivação e comportamento, enquanto uma orientação para o

evitamento/prevenção será negativamente relacionada com estes resultados.

A congruência semântica dos fatores ou dimensões da escala não está isenta de reconsiderações e, em posteriores estudos, poderá ser retomada e ampliada.

Através da Tabela 15, verifica-se a existência de correlações positivas elevadas entre todas as dimensões do autoconceito, pressupondo-se, assim que estas dimensões avaliam facetas relacionadas do autoconceito.

Tabela 15 – Correlações entre as dimensões da EAA-MP

	RIP	COM	SAT	ATA	ARI	ACT
RIP	1.000					
COM	.752**	1.000				
SAT	.476**	.503**	1.000			
ATA	.690**	.787**	.498**	1.000		
ARI	.609**	.553**	.541**	.537**	1.000	
ACT	.877**	.866**	.752**	.819**	.760**	1.000

** $p < .01$

Na Tabela 16, indicam-se os coeficientes de consistência interna (índices de homogeneidade alpha) obtidos nos vários fatores, na amostra geral.

Tabela 16 – Coeficientes de consistência interna da escala e dos fatores da EAA-MP

Fatores	Alpha de Cronbach	Nº de itens
Relacionamento interpessoal	.923	8
Competência	.888	5
Satisfação	.811	4
Autoaceitação	.781	4
Aceitação de riscos e iniciativas	.621	4
Autoconceito total	.935	25

Como se pode observar, e de acordo com a classificação de Pestana e Gageiro (2008), os valores do índice alpha do *relacionamento interpessoal* e da

dimensão geral são elevados, situando-se acima dos .92, sugerindo muito boa consistência interna dos fatores. Nas dimensões *competência* e *satisfação* o valor do índice alpha é superior a .81, o que revela boa consistência interna de ambos os fatores. O índice alpha na dimensão *autoaceitação* situa-se acima dos .78, indicando uma consistência interna razoável. Na dimensão *aceitação de riscos e iniciativas* o valor alpha situando-se acima de .62, revelando uma fraca consistência interna do item.

Estudo da validade externa da EAA-MP e das escalas de envolvimento e de motivação.

No estudo da validade externa, considerou-se a EAA-MP e as pontuações em variáveis específicas do envolvimento na formação, avaliadas com a UWES e com a EAE-MP, e da motivação para a formação, avaliadas com a EMA-MP, tendo surgido correlações elevadas. Nas Tabelas 17, 18 e 19 são representados os coeficientes de correlação encontrados, bem como o seu nível de significância estatística.

Os coeficientes obtidos nas Tabelas 17 e 18 permitem verificar uma correlação positiva entre autoconceito e envolvimento. A correlação significativa e positiva entre autoconceito e envolvimento tem sido destacada por vários autores (Bandura, 1997; Shunk & Mullen, 2012; Woolfolk, Hughes, & Walkup, 2008), nomeadamente a nível da percepção de competência, autoaceitação e aceitação de riscos relacionados com a persistência e o esforço despendido.

Tabela 17 – Coeficientes de correlação entre os resultados da EAA-MP e da UWES

	Dedicação e Vigor	Absorção	Envolvimento Total
RIP	.445**	.328**	.437**
COM	.390**	.299**	.387**
SAT	.464**	.349**	.449**
ATA	.425**	.323**	.418**
ARI	.507**	.432**	.512**
ACT	.529**	.399**	.520**

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tabela 18 – Coeficientes de correlação entre os resultados da EAA-MP e da EAE-MP

	Envolvimento Cognitivo	Envolvimento Afetivo	Envolvimento Comportamental	Envolvimento Total
RIP	.577**	.426**	.533**	.588**
COM	.596**	.436**	.555**	.600**
SAT	.409**	.520**	.620**	.576**
ATA	.612**	.424**	.625**	.619**
ARI	.414**	.444**	.521**	.496**
ACT	.622**	.543**	.670**	.699**

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tabela 19 – Coeficientes de correlação entre os resultados da EAA-MP e da EMA-MP

	Meta Aprender	Meta Performance-aproximação	Meta Performance-evitação	Motivação Total
RIP	.576**	.129	.348**	.581**
COM	.593**	.248**	.354**	.656**
SAT	.569**	-.086	.415**	.475**
ATA	.647**	.164	.355**	.629**
ARI	.601**	.122	.262**	.529**
ACT	.692**	.079	.461**	.673**

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

As correlações significativas e positivas obtidas a nível das dimensões do autoconceito relativamente ao *envolvimento cognitivo*, à *dedicação e vigor*, e à *absorção* corroboram as investigações cujos resultados indicam que alunos com autoconceito mais elevado realizam com maior frequência atividades cognitivas como processamento de informação, representação mental, controlo de recursos de aprendizagem, recuperação da informação, e aplicação de estratégias autorreguladoras (Cross & Markus, 1994; Rodríguez et al., 2004; Thomas et al., 1993).

As correlações significativas e positivas entre as dimensões do autoconceito e as dimensões *dedicação e vigor*, *absorção* e *envolvimento afetivo* são compreendidas através dos afetos positivos, isto é, alunos com elevado autoconceito terão maior acesso a estados emocionais positivos (Cross & Markus, 1994), terão mais interesse pelas matérias (Marsh et al., 1999), e maior satisfação na realização das tarefas (Irwing, 1996).

As correlações positivas e significativas entre autoconceito e *envolvimento comportamental*, *dedicação e vigor* e *absorção*, são, também comprovadas em estudos como os de Marsh & Yeung (1997), que relatam o nexo entre autoconceito acadêmico e a eleição de atividades, e os estudos de Oyserman, Bybee, Terry, & Hart-Johnson (2004) que confirmam que alunos com autoconceito positivo participam mais na aula, dedicam mais tempo à execução de atividades e atingem melhores classificações.

Atendendo à Tabela 19, verificam-se correlações positivas e significativas entre as dimensões do autoconceito e a *meta aprender*, igualmente comprovadas nos estudos de Castillo e colaboradores (2003), os quais apontam para uma relação direta entre a meta aprendizagem e a satisfação escolar, e nos estudos Anderman e colegas (1999), nos quais um adequado autoconceito acadêmico se relaciona de forma positiva e significativa com a orientação para a aprendizagem. Anderman e colegas (1999) encontraram igualmente correlações significativas e positivas, mas em menor medida, com a meta performance, tal como constatado na tabela 6.19 a nível das correlações das dimensões do autoconceito com a *meta performance-evitação*. A possível justificação poderá residir no estabelecimento de estratégias autoprotetoras, como o fenómeno de “pessimismo defensivo” e de “obstaculização” (García & Pintrich, 1994; Martin,

Marsh & Debus, 2001; Rhodewalt & Tragakis, 2002; Rodríguez et al., 2004), através das quais os alunos evitam o esforço, a realização de tarefas, o estabelecimento de altas expectativas de sucesso, e a utilização de estratégias cognitivas e de autorregulação da aprendizagem, por forma a justificarem os maus resultados, evitando a autoperceção negativa e protegendo, assim, a autoestima.

Apenas são detetadas correlações positivas e significativas entre as dimensões do autoconceito e da *meta performance-aproximação*, a nível da *competência*. Estes resultados são coerentes com a lógica de que um aluno que se sinta competente tenderá a desenvolver uma conduta de orientação para a realização, pois acreditará que conseguirá atingir o sucesso. Investigações internacionais corroboram estes resultados (Elliot & Church, 1997; Pintrich, 2000; Valle et al., 2006).

6.3. Procedimento

Numa fase inicial foi construído o primeiro *draf* de questionário, constituído pelas várias escalas expostas anteriormente, uma pergunta aberta para identificação de três fatores que contribuam para a motivação do inquirido, e um pequeno inquérito sociodemográfico, com treze itens que avaliavam características individuais dos formandos como sexo, idade, estado civil, habilitações académicas aquando da entrada no CFS, saída de casa, condição de asilante, habilitações académicas do pai e da mãe, e aspetos organizacionais como curso de especialização que frequenta, número de reprovações antes do

ingresso na marinha, rendimento acadêmico atual, castigos e acompanhamento psicológico.

Por forma a obter as autorizações para administração dos questionários, foi feito um requerimento ao Exmo. Senhor Almirante Chefe do Estado-Maior da Armada, anexando o cronograma de desenvolvimento da investigação e o *draft* do questionário, tendo sido obtida permissão de recolha e tratamento de dados, salvaguardando-se a reserva de matérias classificadas.

De acordo com Tuckman (2005), é desejável realizar um teste-piloto sobre o questionário e revê-lo com base nos resultados desse teste, uma vez que, este procedimento possibilita a melhoria do inquérito antes da sua redação definitiva. Assim, uma vez construído o questionário, elaborou-se, durante o mês de maio de 2012, o estudo piloto numa amostra de 21 sujeitos. Este estudo permitiu conhecer qual o tempo médio de duração da aplicação do inquérito; identificar a forma mais esclarecedora de comunicar os objetivos do estudo e a importância da opinião dos inquiridos; e verificar se algumas questões das escalas ou das questões sociodemográficas traziam aos sujeitos dúvidas relevantes, tendo, estas, sido reformuladas. Partindo destes objetivos, apurou-se que: o preenchimento do inquérito demorou em média cerca de 30 minutos; a exposição dos objetivos da investigação e a leitura da cabeçalho do inquérito no início do seu preenchimento permitiram sensibilizar os inquiridos para a importância da investigação e relevância das suas opiniões; nem as escalas nem as questões sociodemográficas suscitaram dúvidas, tendo apenas sido reportado que existiam algumas questões que eram bastante semelhantes, situação, esta, alertada no início do preenchimento do inquérito. Registaram-se, no entanto, algumas “não respostas” nos questionários, que podem estar associadas a um

lapso de preenchimento. As “não respostas” a nível da pergunta aberta, a qual, solicitava a indicação dos três fatores que poderiam contribuir para o incremento da motivação dos inquiridos, não foram propositadamente respondidas por alguns dos inquiridos, alegando “nada a referir”. Verificaram-se, no entanto, alguns questionários com este campo por preencher, pressupondo, desta forma, que a colocação de uma pergunta aberta não seria uma boa opção, tendo, esta, sido substituída por uma pergunta de escolha múltipla, abarcando as categorias identificadas pelos inquiridos no estudo-piloto, nomeadamente: auto valorização; formação; reconhecimento; progressão de carreira; fatores económicos; estatuto; camaradagem; condições de trabalho; prática de desporto; responsabilidade; respeito; comissões de embarque. As “não resposta” identificadas a nível dos dados sociodemográficos podem estar associadas ao receio de identificação da pessoa, devido à especificidade dos dados, ainda que os inquiridos tenham sido alertados para o carácter anónimo do inquérito utilizado. Por forma a entender se existiam erros nos instrumentos, os resultados recolhidos foram introduzidos no Excel e exportados para o SPSS (versão 21). Não foram detetados erros estatísticos nos instrumentos. Efetuaram-se também algumas estatísticas descritivas essencialmente focadas nos valores médios e desvios-padrão dos itens. A partir desta análise, e tomando em conta que a média de cada item não deveria ser muita baixa nem muito alta, identificaram-se alguns itens que mereceram alguma atenção, tendo sido reformulados.

Após o melhoramento do instrumento aplicaram-se os questionários, numa primeira fase, em junho de 2012 aos formandos dos CFS de 2011, e em janeiro de 2013 aos formandos dos CFS de 2012. Atendendo a que a apresentação formal e física dos questionários é de extrema importância (Carmo

& Ferreira, 1998), os estudantes foram informados previamente a respeito dos objetivos do estudo, do carácter facultativo da sua participação e da confidencialidade das suas respostas, realçando a importância de cada uma delas para o desenvolvimento efetivo da investigação. A aplicação dos questionários foi feita por turmas, com o auxílio do encarregado de turma ou formador, no período logo a seguir à última aula da manhã ou da tarde, e o seu preenchimento demorou aos formandos cerca de trinta minutos, conforme verificado no teste-piloto.

A informação recolhida através dos questionários foi introduzida inicialmente numa folha de Excel e posteriormente exportada e analisada com o *software* de análise estatística SPSS, versão 21. Esta opção fundamenta-se na literatura específica, a qual defende que se o objetivo de investigação é organizar e comunicar um conjunto de observações numéricas, deve-se recorrer a estatística descritiva – média, desvio-padrão, frequência –. Quando se pretende desenvolver estimativas sobre a população, partindo da amostra, devem ser usadas estatísticas inferenciais, com aplicação de testes paramétricos e não paramétricos (Almeida & Freire, 2008; Maroco, 2007; Tuckman, 2005) Após terem sido excluídos 7 dos 156 questionários aplicados por apresentarem respostas incoerentes, prosseguiu-se com a análise estatística considerando apenas 149 questionários.

Neste trabalho foram utilizados testes paramétricos sempre que estavam reunidos os pressupostos necessários à sua utilização, considerando, também, a resistência destes testes a pequenos desvios da normalidade. Por forma a efetuar a comparação de grupos em função de dois fatores foram utilizadas análises de variância com o procedimento *Anova (Two Way)*. Relativamente aos testes de

comparação de médias, foi utilizado o teste *t de Student*. Foram, ainda, utilizados testes correlacionais sempre que o objetivo fosse avaliar a associação entre duas variáveis quantitativas, recorrendo ao *coeficiente de correlação de Pearson*, para variáveis métricas, e ao *coeficiente de correlação de Spearman*, para variáveis ordinais (Maroco, 2007; Martins, 2011). Por forma a determinar a força da associação, atendeu-se aos critérios de Cohen (1988), segundo os quais, uma correlação entre 0.10 e 0.29 é considerada fraca, uma correlação entre 0.30 e 0.49, é considerada moderada e uma correlação entre 0.50 a 1 é uma correlação forte.

6.4. Variáveis

Neste estudo, tendo em conta o *problema geral* colocado – *Como se caracterizam a motivação, o envolvimento e o autoconceito dos militares formandos dos “Cursos de Formação de Sargentos” da Marinha portuguesa? Como se relacionam estas variáveis entre si, e quais os seus fatores?* –, foram consideradas diferentes variáveis dependentes e independentes que aqui se especificam.

Assim, e em termos conceptuais, consideram-se como variáveis dependentes as dimensões do envolvimento (*dedicação e vigor, absorção, envolvimento cognitivo, afetivo e comportamental*) e da motivação (*meta aprender, meta performance-aproximação e meta performance-evitação*), e como variáveis independentes as dimensões do autoconceito (*relacionamento interpessoal, competência, satisfação, autoaceitação e aceitação de riscos e iniciativas*), a idade, a saída de casa e a condição de asilante. De relevar que,

conforme Tuckman (2005), estamos perante um estudo de natureza relacional, sem nada ter a ver com causa-efeito.

6.5. Questões de estudo

Dada a complexidade da problemática, a investigação foca-se num conjunto particular de relações, que emergem da análise de estudos prévios. Partindo dos resultados encontrados em vários referentes empíricos, consubstanciaram-se algumas questões de investigação. Outras questões consideram aspetos que não foram examinados previamente, razão pela qual os resultados que destas derivam adquirem um carácter exploratório e carecem de mais investigação para clarificação. A falta de estudos prévios que analisem a relação entre as variáveis do presente estudo fomentou o interesse pela formulação de perguntas mais específicas de investigação, cuja formalização semântica foi definida em função do tipo de análise estatística pretendida na busca de respostas. Seguem-se as *questões de estudo*:

- Q1: Como se distribuem os formandos dos CFS pelas dimensões da motivação, em termos de motivação baixa *versus* alta?
- Q2: Como se distribuem os formandos dos CFS pelas dimensões do em envolvimento, em termos de baixo *versus* alto?
- Q3: Como se distribuem os formandos dos CFS pelas dimensões do autoconceito, em termos de autoconceito baixo *versus* alto?
- Q4: Qual a variância explicada em cada uma das dimensões da motivação, por cada uma das dimensões do autoconceito?

- Q5: Qual a variância explicada em cada uma das dimensões do envolvimento, por cada uma das dimensões do autoconceito?
- Q6: Existem diferenças estatisticamente significativas na motivação, em função do autoconceito e, ao mesmo tempo, da idade dos sujeitos?
- Q7: Será que as diferenças nos resultados obtidos na motivação são devidas aos efeitos, principais e de interação do autoconceito e da condição de asilante?
- Q8: Existem diferenças estatisticamente significativas na motivação, em função do autoconceito e, simultaneamente, da saída de casa?
- Q9: Existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento dos sujeitos, em função do autoconceito e, simultaneamente, da idade?
- Q10: Será que as diferenças nos resultados obtidos no envolvimento são devidas aos efeitos, principais e de interação, do autoconceito e da condição de asilante?
- Q11: Existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento, em função do autoconceito e, simultaneamente, da saída de casa?

Pretende-se que as análises a efetuar para dar resposta às questões mencionadas contribuam para a compreensão de fatores sociais e cognitivos que podem intervir a nível da motivação e do envolvimento dos formandos.

6.6. Síntese do capítulo

Numa consideração global deste capítulo, destacou-se a metodologia utilizada na investigação realizada. Descreveu-se a população, a amostra e os

instrumentos utilizados. Procedeu-se à descrição da adaptação de vários instrumentos como: os instrumentos de avaliação do envolvimento – UWES e EAE-MP, o instrumento da avaliação da motivação – EMA-MP e o instrumento de avaliação do autoconceito EAA-MP. Com base na análise dos dados recolhidos e na avaliação das propriedades psicométricas destes quatro instrumentos, foi possível determinar a sua estrutura fatorial, consistência interna e relação entre cada uma das subescalas, tendo sido confirmada a emergência de importantes dimensões, conforme as teorizadas. Os resultados que contribuem para ampliar a validação externa das escalas adaptadas e utilizadas são relatados no capítulo seguinte.

CAPÍTULO VII. RESULTADOS NA MOTIVAÇÃO E NO ENVOLVIMENTO DOS FORMANDOS

A análise estatística dos dados e a sua organização almejam responder ao problema de investigação levantado. Atendendo ao problema do estudo, foram realizados vários procedimentos de análise estatística para abordar as questões de estudo formuladas no capítulo anterior.

O presente capítulo, além de examinar a distribuição dos formandos dos CFS pelas dimensões da motivação, envolvimento e autoconceito, analisa, ainda, como se caracterizam a motivação e o envolvimento dos formandos atendendo ao seu autoconceito e como se diferenciam e se relacionam estas dimensões em função de algumas variáveis sociodemográficas. A informação, extraída de uma amostra de 149 formandos dos CFS, proporciona resultados que se apresentam como elementos suscetíveis de apoio e validação dos constructos teóricos dos instrumentos adaptados e criados.

O estudo da motivação contempla o estudo das variáveis meta aprender (MEAP), meta *performance*-aproximação (MPAP), meta *performance*-evitação (MPEV), e motivação total (MTOT). Tal como descrito no Capítulo VI, o instrumento utilizado para recolher a informação referente à motivação foi a *Escala de Motivação para a Aprendizagem – Marinha portuguesa* (EMA-MP).

O estudo do envolvimento realizou-se através da aplicação de dois instrumentos: a *Escala de Envolvimento no Trabalho da UTRECH* (UWES) e a *Escala de Avaliação do Envolvimento – Marinha portuguesa* (EAE-MP). A UWES permitiu recolher informação acerca da qualidade do envolvimento na formação, e que se define nas variáveis: dedicação e vigor (DeVi), absorção

(Abso) e *engagement* total (EngTot). Através da EAE-MP extraiu-se informação referente aos vários tipos de envolvimento na formação, a qual se concretiza nas variáveis: envolvimento cognitivo (ECog), envolvimento afetivo (EAfe), envolvimento comportamental (ECom), e envolvimento total (ETOT).

A variável independente autoconceito, que contempla as dimensões: relacionamento interpessoal (RIP), competência (COM), satisfação (SAT), autoaceitação (ATA), aceitação de riscos e iniciativas (ARI), e autoconceito total (AET), foi estudada através da *Escala de Avaliação do Autoconceito – Marinha portuguesa* (EAA-MP), em percentagens apresentadas na caracterização da amostra.

As variáveis sociodemográficas consideradas são: a idade (dos 25 aos 30 anos e os dos 31 aos 36 anos), a condição de asilante (sim e não) e a saída de casa (sim e não).

De seguida apresenta-se a caracterização da motivação, do envolvimento e do autoconceito dos formandos. Segue-se a apresentação da análise de Regressão Linear Múltipla, com seleção de variáveis *stepwise*. Com esta análise pretendeu-se obter um modelo que permitisse prever a motivação e o envolvimento em função das dimensões do autoconceito, consideradas como variáveis independentes. Por último, serão apresentados os resultados em cada uma das variáveis dependentes - motivação e envolvimento -, em função do autoconceito, considerando grupos diferenciados pela idade, pela condição de asilante e pela saída de casa. Pretendeu-se verificar o efeito principal das variáveis na variância dos resultados, bem como, conhecer o efeito da interação das variáveis presentes nas dimensões construídas para cada variável dependente.

Antes de iniciar a apresentação das análises efetuadas é pertinente esclarecer que, dado o carácter exploratório do estudo, os dados apresentados ao longo do capítulo reportam, unicamente, aos resultados que adquirem significância estatística e que respondem aos fins da investigação. Por esta razão, os quadros e gráficos referenciados no corpo do trabalho destacam, principalmente, os valores estatisticamente significativos. Não obstante, os dados completos, mesmo não sendo significativos, podem ser consultados nos anexos.

7.1. Resultados da distribuição dos formandos pelas dimensões da motivação, do envolvimento e do autoconceito

Serão, de seguida, apresentados os resultados da distribuição das respostas dos formandos pelas dimensões da motivação, do envolvimento, e do autoconceito em termos de baixas *versus* altas, com o objetivo de caracterizar cada um destes constructos específicos dos formandos. Nas diferentes situações, a constituição das classes baixa *versus* alta tomou a média como critério de divisão dos grupos.

7.1.1. Resultados da distribuição pelas dimensões da motivação.

Em resposta à questão de estudo número um (Q1: “Como se distribuem os formandos dos CFS pelas dimensões da motivação, em termos de motivação baixa *versus* alta?”), consideraram-se as respostas, dadas pela totalidade dos formandos que constituíram a amostra, ao questionário EMA-MP. Por razões de

natureza metodológica, os resultados obtidos foram organizados em duas classes. Assim, na Tabela 20 encontra-se representada a distribuição dos resultados pelas dimensões da motivação, em termos de motivação baixa (coluna B) e alta (coluna A). Por forma a facilitar a leitura da tabela, os resultados encontram-se por ordem decrescente de percentagens da coluna A.

Tabela 20 – Distribuição dos formandos pelas dimensões da motivação (EMA-MP), em termos de motivação baixa (B) vs. alta (A)

Dimensões (EMA-MP)	B	A
Meta Performance-Evitção	39.3	60.7
Meta Aprender	40.7	59.3
Meta Performance-Aproximação	47.2	52.8
Motivação total	47.3	52.7

Como se pode observar na Tabela 20, existe uma maior concentração de respostas no grupo A, relativo a níveis altos nas várias dimensões da motivação, contribuindo para uma maior percentagem de formandos (52.7%) que manifestam resultados mais altos de *motivação total*, comparativamente com a percentagem de formandos (47.3%) que manifestaram valores mais baixos nesta dimensão geral.

Comparando os resultados nas várias dimensões, por ordem decrescente de expressão, destaca-se a diferença na *meta performance-evitção*, entre os 60.7% de formandos do grupo A e os 39.3% de formandos do grupo B. Segue-se a *meta aprender*, na qual a diferença é de 59.3% de formandos do grupo A e de 40.7% de formandos do grupo B. Finalmente, na *meta performance-aproximação*, destaca-se a diferença de 52.8% de formandos do grupo A, comparativamente com os 47.2% de formandos do grupo B.

Em suma, de acordo com os resultados mais expressivos, registados na *meta performance-evitção*, poder-se-á predizer que mais de metade dos

formandos opta por evitar ações que possam trazer uma consequência negativa ou a demonstração de incapacidade.

Feita a apresentação dos resultados da distribuição das respostas dos formandos pelas dimensões da motivação, prossegue-se com a apresentação dos resultados da distribuição das respostas dos formandos pelas dimensões do envolvimento.

7.1.2. Resultados da distribuição pelas dimensões do envolvimento.

Em resposta à questão de estudo número dois (Q2: “Como se distribuem os formandos dos CFS pelas dimensões do em envolvimento, em termos de baixo *versos* alto?”), consideraram-se as respostas dadas pela totalidade dos formandos que constituíram a amostra aos questionários UWES (Tabela 21) e EAE-MP (Tabela 22). Os resultados obtidos foram organizados em duas classes, representando a distribuição dos resultados pelas dimensões do envolvimento, em termos de envolvimento baixo (coluna B) e alto (coluna A). Por forma a facilitar a leitura das tabelas, os resultados encontram-se por ordem decrescente de percentagens da coluna A.

Tabela 21 – Distribuição dos formandos pelas dimensões do envolvimento (UWES), em termos de envolvimento baixo (B) vs. alto (A)

Dimensões (UWES)	B	A
Dedicação e Vigor	41.5	58.5
Absorção	43.2	56.8
<i>Engagement Total</i>	45.3	54.7

Como se pode observar na Tabela 21, existe uma maior concentração de respostas no grupo A, relativo a níveis altos nas várias dimensões do

envolvimento, contribuindo para uma maior percentagem de formandos (54.7%) que manifestam resultados mais altos de *engagement total*, comparativamente com a percentagem de formandos (45.3%) que manifestam valores mais baixos nesta dimensão geral.

Comparando os resultados nas várias dimensões do envolvimento da UWES, por ordem decrescente de expressão, destaca-se que 58.5% dos formandos apresentam altos níveis de *dedicação e vigor*, relativamente aos 41.5% que manifestam baixos níveis desta dimensão. Relativamente à *absorção*, 56.8% dos formandos manifestam altos níveis, enquanto que 43.2% dos formandos manifestam baixos níveis nesta dimensão.

Tabela 22 – Distribuição dos formandos pelas dimensões do envolvimento (EAE-MP), em termos de envolvimento baixo (B) vs. alto (A)

Dimensões (EAE-MP)	B	A
Envolvimento Cognitivo	40.3	59.7
Envolvimento Comportamental	41.0	59.0
Envolvimento Afetivo	45.8	54.2
Envolvimento Total	43.0	57.0

Atendendo, agora, à Tabela 22, observa-se, novamente, a existência de uma maior concentração de respostas no grupo A, relativo a níveis altos nas várias dimensões do envolvimento, contribuindo para uma maior percentagem de formandos (57%) que manifestam resultados mais altos de *envolvimento total*, comparativamente com a percentagem de formandos (43%) que manifestam valores mais baixos nesta dimensão geral.

Comparando os resultados nas várias dimensões do envolvimento da EAE-MP, por ordem decrescente de expressão, destaca-se que 59.7% dos formandos apresentam altos níveis de *envolvimento cognitivo* relativamente aos

40.3% que manifestam baixos níveis desta dimensão. Segue-se o *envolvimento comportamental*, no qual 59% dos formandos manifestam altos níveis, enquanto que 41% dos formandos manifestam baixos níveis. Finalmente, 54.2% dos formandos manifesta altos níveis de *envolvimento afetivo*, comparativamente com os 45.8% dos formandos que manifestam baixos níveis nesta dimensão.

Em suma, observam-se resultados superiores nas percentagens da coluna A (níveis altos), em ambas as escalas do envolvimento. Relativamente à UWES, de acordo com os resultados mais expressivos, registados na dimensão *dedicação e vigor*, poder-se-á pensar que mais de metade dos formandos manifesta um nível de envolvimento no trabalho, que lhes permite experienciar um senso de significância, entusiasmo inspiração, orgulho e desafio. Relativamente à EAE-MP, de acordo com os resultados mais expressivos, registados na dimensão *envolvimento cognitivo*, deduz-se que mais de metade dos formandos tem tendência para autorregular a sua aprendizagem.

Feita a apresentação dos resultados da distribuição das respostas dos formandos pelas dimensões do envolvimento, prossegue-se com a apresentação dos resultados da distribuição das respostas dos formandos pelas dimensões do autoconceito.

7.1.3. Resultados da distribuição pelas dimensões do autoconceito.

Em resposta à questão de estudo número três (Q3: “Como se distribuem os formandos dos CFS pelas dimensões do autoconceito, em termos de autoconceito baixo *versus* alto?”), consideraram-se as respostas dadas pela totalidade dos formandos que constituíram a amostra ao questionário EAA-MP

(Tabela 23). Os resultados obtidos foram organizados em duas classes, representando a distribuição dos resultados pelas dimensões do envolvimento, em termos de envolvimento baixo (coluna B) e alto (coluna A). Por forma a facilitar a leitura da tabela, os resultados encontram-se por ordem decrescente de percentagens da coluna A.

Tabela 23 – Distribuição dos formandos pelas dimensões do autoconceito (EAA-MP), em termos de autoconceito baixo (B) vs. alto (A)

Dimensões (EAE-MP)	B	A
Competência	33.3	66.7
Satisfação	38.9	61.1
Relacionamento Interpessoal	43.9	56.1
Aceitação de Riscos e Iniciativas	52.7	47.3
Auto-Aceitação	53.1	46.9
Autoconceito Total	39.9	60.1

Atendendo à Tabela 23, observa-se uma maior percentagem de formandos (60.1%) que manifestam resultados mais altos de *autoconceito total*, comparativamente com a percentagem de formandos (39.9%) que manifestam valores mais baixos nesta dimensão geral. No entanto, esta distribuição de respostas difere conforme as dimensões do autoconceito, conforme exposto de seguida.

Comparando os resultados nas várias dimensões do autoconceito, por ordem decrescente de expressão da coluna A, destaca-se que 66.7% dos formandos apresentam altos níveis de *competência* relativamente aos 33.3% que manifestam baixos níveis desta dimensão. Segue-se a *satisfação*, na qual 61.1% dos formandos manifestam altos níveis, enquanto que 38.9% dos formandos manifestam baixos níveis. Finalmente, a dimensão *relacionamento interpessoal*, 56.1% dos formandos expressam altos níveis desta dimensão, comparativamente com os 43.9% dos formandos que manifestam baixos níveis, na mesma.

Atendendo às dimensões com maior expressão na coluna B, destaca-se a dimensão *autoaceitação*, na qual 54.2% dos formandos manifesta baixos níveis de resposta, comparativamente com os 46.9% dos formandos que manifestam altos níveis nesta dimensão. Segue-se a dimensão *aceitação de riscos e iniciativas*, na qual 52.7% dos formandos manifesta baixos níveis de resposta, comparativamente com os 47.3% dos formandos que expressam altos níveis nesta dimensão.

Assim, nas dimensões *relacionamento interpessoal*, *competência* e *satisfação*, observa-se uma tendência das respostas no sentido de resultados altos, enquanto que nas dimensões *autoaceitação* e *aceitação de riscos e iniciativas* observa-se uma tendência das respostas no sentido de resultados baixos. De acordo com os resultados mais expressivos, na coluna A, registados na dimensão *competência*, poder-se-á predizer que mais de metade dos formandos se considera um profissional competente, capaz de realizar as suas tarefas e resolver os problemas que possam surgir. De acordo com os resultados mais expressivos, na coluna B, registados na dimensão *autoaceitação*, deduz-se que mais de metade dos formandos revela dificuldades no reconhecimento das suas capacidades e dificuldades.

Feita a apresentação dos resultados da distribuição das respostas dos formandos pelas dimensões em estudo, prossegue-se com a apresentação dos resultados da análise de variância.

7.2. Variância dos resultados na motivação explicada pelo autoconceito

O recurso à análise de regressão múltipla, com seleção de variáveis *stepwise*, foi utilizado para se obter um resultado parcimonioso que permitisse prever a variância dos resultados obtidos na motivação em função das dimensões do autoconceito consideradas como variáveis independentes. Esta análise permitirá dar resposta à questão de estudo número quatro (Q4: “Qual a variância explicada em cada uma das dimensões da motivação, por cada uma das dimensões do autoconceito?”).

Com efeito, a consideração dos resultados obtidos em cada uma das dimensões da motivação implicaria a apresentação de uma elevada quantidade de quadros, os quais, por razões de espaço e por conterem informação redundante, não se justificaria incluir aqui. Assim, realizaram-se análises de regressão múltipla cujos resultados se passam a apresentar.

Na Tabela 24 consta a informação obtida com as análises de regressão dos resultados, tomando respetivamente as dimensões da “EMA-MP” e as da “EAA-MP”. As variáveis independentes surgem indicadas segundo uma ordem decrescente da importância que assumem na explicação da variância dos resultados na motivação. O acréscimo para a percentagem sucessivamente explicada pode comprovar-se pelos coeficientes de determinação atingidos (QR: R ao quadrado). A prova de significância F indica que o incremento observado no valor do QR é estatisticamente diferente de zero, ou seja, a percentagem de variância explicada aumentou significativamente.

Tabela 24 – Análise de regressão múltipla das dimensões do autoconceito (“EAA”) em cada uma das dimensões da motivação

V. dep.	Ordem	V. ind.	R mult.	QR	F	Sig. F
MEAP	1º	ACT	.692	.479	111.897	.000
	2º	RIP	.709	.503	64.35	.000
MPAP	1º	COM	.213	.045	6.234	.014
	2º	SAT	.324	.105	7.604	.001
MTOT	1º	ACT	.673	.452	99.091	.000
	2º	COM	.686	.471	52.980	.000

O *autoconceito total* e o *relacionamento interpessoal* surgem como fatores muito relevantes, explicando 50% de variância na *meta aprender* ($p < .000$). 10,5% da variância na *meta performance*-aproximação é explicada pelos fatores *competência* ($p < .05$) e *satisfação* ($p < .001$). Relativamente à *motivação total*, 47.1% da sua variância, é explicada pelo *autoconceito total* ($p < .000$) e pela *competência* ($p < .000$).

7.3. Variância dos resultados no envolvimento explicada pelo autoconceito

Esta análise de regressão múltipla, com seleção de variáveis *stepwise*, teve como principal objetivo conhecer, por um lado, as dimensões “UWES”, e “EAE-MP” e por outro, as dimensões do “EAA-MP” que apresentavam um contributo significativo para a explicação da variância dos resultados obtidos em cada uma das dimensões do envolvimento. Esta análise permitirá dar resposta à questão de estudo número cinco (Q5: “Qual a variância explicada em cada uma das dimensões do envolvimento, por cada uma das dimensões do autoconceito?”).

À semelhança do que aconteceu com os resultados nas dimensões da motivação, não se consideraram todos os resultados obtidos em cada uma das dimensões do envolvimento, registando aqui apenas as mais significativas.

A Tabela 25 possui a informação obtida nas análises de regressão dos resultados, tomando respectivamente as dimensões da UWES e da EAE-MP. As variáveis independentes aparecem indicadas segundo uma ordem decrescente da importância que assumem na explicação da variância dos resultados no envolvimento. Os respectivos acréscimos para a percentagem sucessivamente explicada podem verificar-se pelos coeficientes de determinação atingidos (QR: R ao quadrado). A prova de significância F indica que o incremento observado no valor QR é estatisticamente diferente de zero ($p < .000$), constatando-se que a percentagem de variância explicada aumentou de forma significativa.

Tabela 25 – Análise de regressão múltipla das dimensões do autoconceito em cada uma das dimensões da motivação

V. dep.	Ordem	V. ind.	R mult.	QR	F	Sig. F
DeVi	1º	ACT	.529	.280	50.091	.000
	2º	COM	.549	.302	27.639	.000
EngTot	1º	ACT	.520	.270	46.968	.000
	2º	ARI	.540	.292	25.999	.000
ECog	1º	ACT	.622	.386	82.453	.000
	2º	ATA	.649	.421	47.301	.000
EAFE	1º	ACT	.543	.295	55.619	.000
	2º	SAT	.566	.321	31.187	.000
ECom	1º	ACT	.670	.449	106.778	.000
	2º	RIP	.692	.479	59.681	.000

A dimensão *autoconceito total* ocupa o primeiro lugar da hierarquia encontrada, surgindo como o fator mais importante para a explicação das pontuações nas dimensões do envolvimento registadas: explica 28% da variância na *dedicação e vigor*, 27% da variância no *engagement total*, 38.6% da variância no *envolvimento cognitivo*, 29.5% no *envolvimento afetivo*, e 44.9% no *envolvimento comportamental* ($p < .000$).

Os níveis de significância dos valores de F ($p < .000$) mostram que a competência, a *aceitação de riscos e iniciativas*, a *autoaceitação*, a *satisfação*, e

as *relações interpessoais* influenciam significativamente os resultados no envolvimento.

Estes resultados, que apontam para a importante influência do autoconceito nas dimensões do envolvimento, reforçam a necessidade de promoção do autoconceito como forma de potenciar o aumento do envolvimento dos formandos.

7.4. Resultados na motivação em função do autoconceito e de variáveis sociodemográficas

Segue-se a análise dos resultados na motivação, considerando o autoconceito e variáveis pessoais e sociodemográficas, com a qual se pretendeu estudar, não só, o efeito principal das variáveis na variância dos resultados, como conhecer o efeito da interação das variáveis presentes nas dimensões da motivação. Mais concretamente, pretendeu-se apurar se existem diferenças significativas entre as médias obtidas nas dimensões da motivação, em função do autoconceito e da idade e da condição de asilante. Também se pretendeu estudar se a diferenciação dos resultados nas dimensões consideradas pode dever-se ao efeito da interação de ambos os fatores, por forma a dar resposta as questões de estudo número seis (Q6: “Existem diferenças estatisticamente significativas na motivação, em função do autoconceito e, ao mesmo tempo, da idade dos sujeitos?”) e número sete (Q7: “Será que as diferenças nos resultados obtidos na motivação são devidas aos efeitos, principais e de interação, do autoconceito e da condição de asilante?”).

Dada a quantidade de dados recolhidos, optou-se pela apresentação apenas nos casos em que houve significância estatística na interação entre as variáveis, sendo que os quadros e gráficos apresentados destacam apenas estes valores significativos. Assim, ficam por expor os resultados relativos à questão de estudo número oito (Q8: Existem diferenças estatisticamente significativas na motivação, em função do autoconceito e, simultaneamente, da saída de casa?”), uma vez que nem a variável “saída de casa” por si só, nem a sua interação com as dimensões do autoconceito têm efeito estatisticamente significativo nas dimensões da motivação. Ainda de referir que, nos casos não apresentados, as dimensões do autoconceito têm efeito estatisticamente significativo em todas as dimensões da motivação.

7.4.1. Diferenças na motivação em função da satisfação e da idade.

Na Tabela 26. apresentam-se os valores médios e desvios padrões em cada uma das dimensões teorizadas, a partir da satisfação e da idade.

Tabela 26 – Média e desvio-padrão dos resultados na motivação, tomando a satisfação (SAT) e a idade

SAT	Idade	N	M.	D.P.	N	M.	D.P.	N	M.	D.P.
		MEAP			MPAP			MPEV		
Baixa	[25-30]	28	49.678	6.006	28	33.750	7.535	28	27.857	8.104
	[31-36]	26	48.115	8.538	26	34.423	8.164	27	30.296	9.029
Alta	[25-30]	36	56.055	5.382	36	32.944	8.060	37	36.891	4.299
	[31-36]	44	55.113	6.199	47	32.638	9.767	47	34.085	6.131
		MTOT								
Baixa	[25-30]	27	111.851	10.501						
	[31-36]	25	113.640	14.153						
Alta	[25-30]	34	125.882	10.761						
	[31-36]	40	121.600	12.677						

As médias obtidas nas várias dimensões da motivação mostram que no grupo com menor satisfação, na dimensão *meta aprender*, os formandos mais novos adquirem resultados superiores em relação aos mais velhos. Contrariamente, para o mesmo nível de satisfação, nas dimensões *meta performance-aproximação*, *meta performance-evitação* e *motivação total*, os formandos mais velhos atingem resultados superiores relativamente aos mais novos. Atendendo ao nível de satisfação alto, nas dimensões *meta aprender*, *meta performance-evitação* e *motivação total*, são os formandos mais novos quem atinge resultados superiores, relativamente aos mais velhos, em contraste com o que acontece na *meta performance-aproximação*, na qual os formandos mais velhos revelam resultados ligeiramente superiores.

Na Tabela 27 estão as análises de variância realizadas. Estas análises mostram que a variável satisfação adquire significância estatística na *meta aprender* ($F = 34.144$; $p = .000$), na *meta performance-evitação* ($F = 29.163$; $p = .000$), e na *meta motivação total* ($F = 25.265$; $p = .000$). Relativamente ao efeito principal da idade, esta não exerce efeito significativo sobre a motivação.

Tabela 27 – Análise de variância dos resultados na motivação em função da satisfação (SAT) e da idade

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
		MEAP			MPAP			MPEV		
SAT	1	1434.839	34.144	***	54.450	.799	ns	1358.422	29.163	***
Idade	1	50.333	1.198	ns	1.093	.122	ns	1.116	.024	ns
SAT*Idade	1	3.096	.074	ns	7.781	.109	ns	227.334	4.881	*
		MTOT								
SAT	1	3678.863	25.265	***						
Idade	1	47.327	.325	ns						
SAT*Idade	1	280.345	1.925	ns						

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ns = não significativo

Analisando à Tabela 27, constata-se que nas dimensões *meta aprender*, *meta performance-aproximação* e *motivação total*, a interação entre satisfação e

idade não é significativa. No entanto, na dimensão *meta performance-evitação* ($F = 4.881$; $p = .029$) verifica-se o efeito significativo da interação destas duas variáveis, conforme surge ilustrado no Gráfico 1.

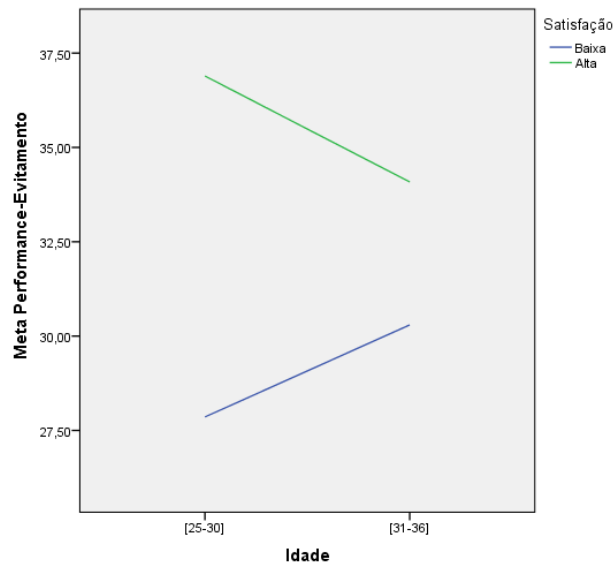


Gráfico 1 - Resultados na meta performance-evitamento em função da interação entre satisfação e idade

A interação das variáveis satisfação e idade, na *meta performance-evitação*, fica a dever-se à maior diferenciação dos resultados para níveis de satisfação mais alta, entre o grupo de sujeitos mais novos e mais velhos, sendo que, os primeiros, apresentam maiores níveis de *meta performance-evitação*, que os segundos ($T = 2.363$; g.l. = 82; $p = .020$). Relativamente ao grupo de sujeitos mais novos, existe uma diferenciação significativa entre os que possuem diferentes níveis de satisfação, sendo que os que possuem maior satisfação atingem níveis de *meta performance-evitação* igualmente superiores ($T = -5.797$; g.l. = 63; $p = .000$). Da mesma forma, no grupo de sujeitos mais velhos, verificam-se diferenças significativas entre os formandos com alta e baixa satisfação ($T = -2.146$; g.l. = 72; $p = .035$). Os sujeitos que apresentam alta

satisfação relatam maior *meta performance-evitação* do que os sujeitos com baixa satisfação.

7.4.2. Diferenças na motivação em função da aceitação de riscos e iniciativas e da condição de asilante.

Na Tabela 28 apresentam-se os valores médios e desvios padrões em cada uma das dimensões teorizadas, a partir da aceitação de riscos e iniciativas e da condição de asilante.

Tabela 28 – Média e desvio-padrão dos resultados na motivação, tomando a aceitação de riscos e iniciativas (ARI) e a condição de asilante

ARI	Asilante	N	M.	D.P.	N	M.	D.P.	N	M.	D.P.
Baixa	Não	MEAP			MPAP			MPEV		
		54	49.388	7.996	54	33.092	7.274	56	31.571	7.086
	Sim	18	49.777	6.015	18	32.222	7.788	18	27.111	6.927
	Alta	Não	56	55.910	5.8691	57	33.789	10.160	58	35.344
Sim		10	55.500	7.1063	10	30.700	8.233	10	37.200	3.852
Baixa	Não	MTOT								
		50	114.320	12.736						
	Sim	17	109.411	12.288						
	Alta	Não	53	124.962	11.661					
Sim		9	122.444	14.231						

As médias obtidas nas várias dimensões da motivação mostram que no grupo com menor capacidade de aceitação de riscos e iniciativas, na dimensão *meta aprender*, os asilantes adquirem resultados superiores em relação aos não asilantes. Contrariamente, para o mesmo nível de aceitação de riscos e iniciativas, nas dimensões *meta performance-aproximação*, *meta performance-evitação* e *motivação total*, os não asilantes atingem resultados superiores, relativamente aos asilantes. Considerando o nível alto de aceitação de riscos e

iniciativas, na dimensão *meta aprender*, *meta performance-aproximação* e *motivação total*, são os não asilantes quem atinge resultados superiores, relativamente aos asilantes, em contraste com o que acontece na *meta performance-evitação*, em que os asilantes surgem com médias superiores.

Na Tabela 29 estão as análises de variância realizadas. Estas análises mostram que a variável aceitação de riscos e iniciativas adquire significância estatística na *meta aprender* ($F = 16,475$; $p = .000$), na *meta performance-evitação* ($F = 21.293$; $p = .000$) e na *motivação total* ($F = 17.607$; $p = .000$), à exceção da *meta performance-aproximação*. Relativamente ao efeito principal da condição asilante, esta não exerce efeito significativo sobre a motivação.

Tabela 29 – Análise de variância dos resultados na motivação, em função da aceitação de riscos e iniciativas (ARI) e a condição de asilante

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
		MEAP			MPAP			MPEV		
ARI	1	781.096	16.475	***	3.555	.047	ns	1007.915	21.293	***
Asilante	1	.002	.000	ns	81.831	1.080	ns	35.597	.752	ns
ARI*Asilante	1	3.331	.070	ns	25.699	.339	ns	209.203	4.420	*
		MTOT								
ARI	1	2684.368	17.607	***						
Asilante	1	264.107	1.732	ns						
ARI*Asilante	1	27.366	.179	ns						

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ns = não significativo

Analisando a Tabela 29, constata-se que nas dimensões *meta aprender*, *meta performance-aproximação* e *motivação total*, a interação entre aceitação de riscos e iniciativas e a condição de asilante não é significativa. Contrariamente, na dimensão *meta performance-evitação* ($F = 4.420$; $p = .037$), verifica-se o efeito significativo da interação destas duas variáveis, conforme surge ilustrado no Gráfico 2.

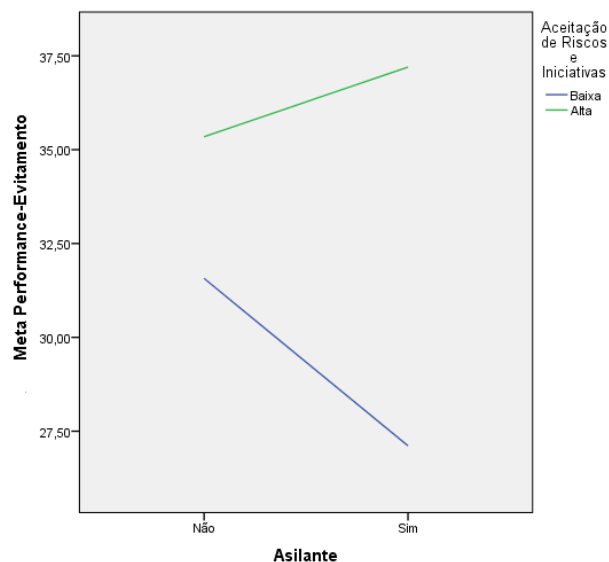


Gráfico 2 - Resultados na meta *performance-evitamento* em função da interação entre a aceitação de riscos e iniciativas e a condição asilante

A interação das variáveis aceitação de riscos e iniciativas e a condição asilante, na *meta performance-evitação*, pode ser explicada pela maior diferenciação dos resultados para níveis de aceitação de riscos e iniciativas mais baixos, entre o grupo de sujeitos asilantes e não asilantes, sendo que os últimos apresentam maiores níveis de *meta performance-evitação* que os segundos ($T = 2.335$; g.l. = 72; $p = .022$). Relativamente ao grupo de sujeitos não asilantes, existe uma diferenciação significativa entre os que possuem diferentes níveis de aceitação de riscos e iniciativas, sendo que os que possuem maior aceitação de riscos e iniciativas atingem níveis de *meta performance-evitação* igualmente superiores ($T = -2.853$; g.l. = 112; $p = .005$). Da mesma forma, no grupo de asilantes verificam-se diferenças significativas entre os formandos com alta e baixa capacidade de aceitação de riscos e iniciativas ($T = -4.233$; g.l. = 26; $p = .000$). Os sujeitos que apresentam alta aceitação de riscos e iniciativas relatam maior *meta performance-evitação* do que os sujeitos com baixa aceitação de riscos e iniciativas.

7.5. Resultados no envolvimento em função do autoconceito e de variáveis sociodemográficas

Segue-se a análise dos resultados no envolvimento, considerando o autoconceito e variáveis sociodemográficas, com a qual se pretendeu estudar, não só o efeito principal das variáveis na variância dos resultados, como, conhecer o efeito da interação das variáveis presentes nas dimensões do envolvimento. Mais concretamente, pretendeu-se apurar, por um lado, se existem diferenças significativas entre as médias obtidas nas dimensões do envolvimento, em função do autoconceito e da idade, da saída de casa e da condição de asilante. Também se pretendeu estudar se a diferenciação dos resultados nas dimensões consideradas pode dever-se ao efeito da interação de ambos os fatores, por forma a dar resposta as questões de estudo número nove (Q9: “Existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento dos sujeitos, em função do autoconceito e, simultaneamente, da idade?), número dez (Q10: “Será que as diferenças nos resultados obtidos no envolvimento são devidas aos efeitos, principais e de interação, do autoconceito e da condição de asilante?”) e onze (Q11: “Existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento, em função do autoconceito e, simultaneamente, da saída de casa?”).

Dada a elevada quantidade de dados recolhidos, optou-se pela apresentação apenas nos casos em que houve significância estatística na interação entre as variáveis independentes, sendo que os quadros e os gráficos apresentados destacam apenas estes valores significativos. Ainda de referir que, nos casos não apresentados, as dimensões do autoconceito apresentaram efeito estatisticamente significativo em todas as dimensões do envolvimento. Da mesma

forma, o efeito principal das variáveis sociodemográficas saída de casa e condição de asilante mostrou-se estatisticamente significativo nas variáveis dependentes *dedicação e vigor* e, ainda, *engagement total*. O efeito principal da condição de asilante adquiriu, ainda, significância estatística no *envolvimento afetivo*.

7.5.1. Diferenças no envolvimento em função da satisfação e da idade.

Na Tabela 30, apresentam-se os valores da média e do desvio-padrão dos resultados no envolvimento em função da satisfação e da idade (procedimento *Means* do SPSS, versão 21).

Tabela 30 – Média e desvio-padrão dos resultados no envolvimento, tomando a satisfação (SAT) e a idade

SAT	Idade	N	M.	D.P.	N	M.	D.P.	N	M.	D.P.
		DeVi			Abso			EngTot		
Baixa	[25-30]	28	38.68	6.068	28	20.04	3.554	27	58.70	9.114
	[31-36]	27	34.48	8.149	27	18.22	4.822	27	52.70	12.652
Alta	[25-30]	34	41.00	5.135	36	20.81	3.504	32	62.16	7.899
	[31-36]	47	43.28	5.294	49	22.06	3.637	47	65.34	8.613
		Ecog			Eafe			Ecom		
Baixa	[25-30]	28	49.46	7.396	28	37.64	5.465	29	23.72	3.411
	[31-36]	26	51.69	6.510	26	35.23	8.673	25	23.08	4.743
Alta	[25-30]	37	56.73	4.811	38	42.24	5.253	38	26.92	2.465
	[31-36]	47	54.87	6.422	48	43.15	5.543	46	27.26	2.534
		Etot								
Baixa	[25-30]	27	110.52	13.483						
	[31-36]	23	110.61	15.695						
Alta	[25-30]	37	126.08	9.856						
	[31-36]	44	124.66	12.482						

Tomando as dimensões da UWES, as médias obtidas nas várias dimensões do envolvimento mostram que, no grupo com menor satisfação, nas dimensões da *dedicação e vigor*, *absorção* e *engagement total*, os formandos mais novos

atingem resultados superiores, relativamente aos mais velhos. Contrariamente, no grupo com maior satisfação, nas mesmas dimensões, os formandos mais velhos obtêm maiores resultados do que os mais novos. Relativamente às médias obtidas nas dimensões do envolvimento, tomando as dimensões da EAE-MP, tem-se que, para o grupo com menor satisfação, nas dimensões *envolvimento cognitivo* e *envolvimento total*, os formandos mais velhos compreendem resultados mais elevados que os mais novos. Já nas dimensões *envolvimento afetivo* e *envolvimento comportamental*, para o grupo com menor satisfação, os formandos mais novos alcançam valores superiores, relativamente aos mais velhos. Para o grupo com maior satisfação, nas dimensões *envolvimento cognitivo* e *envolvimento total*, os formandos mais novos obtêm maiores resultados do que os mais velhos. No entanto, para o mesmo grupo de satisfação, nas dimensões *envolvimento afetivo* e *envolvimento comportamental*, são os formandos mais velhos que alcançam maiores resultados.

Realizaram-se ainda análises de variância com o procedimento “Anova” do SPSS (versão 21). Considerando os efeitos principais da satisfação (Tabela 31), as análises de variância mostram que as diferenças no envolvimento entre os dois grupos de formandos a nível de satisfação adquirem significância estatística em todas as dimensões do envolvimento, isto é, na *dedicação e vigor* ($F = 27.078$; $p = .000$), na *absorção* ($F = 11.884$; $p = .001$), e na pontuação global da UWES – *engagement total* ($F = 22.606$; $p = .000$), bem como no *envolvimento cognitivo* ($F = 22.664$; $p = .000$), *afetivo* ($F = 34.046$; $p = .000$), *comportamental* ($F = 43.156$; $p = .000$), e na pontuação global da escala EAE-MP – *envolvimento total* ($F = 42.025$; $p = .000$). A idade não se apresenta como uma variável diferenciadora.

Tabela 31 – Análise de variância dos resultados no envolvimento, em função da satisfação (SAT) e da idade

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
	DeVi				Abso			EngTot		
SAT	1	1001.117	27.078	***	175.640	11.884	***	2044.733	22.606	***
Idade	1	29.879	.808	ns	2.573	.174	ns	62.629	.692	ns
SAT*Idade	1	339.507	9.183	**	77.890	5.270	*	666.261	7.366	**
	ECog				EAfe			ECom		
SAT	1	890.827	22.664	***	1289.729	34.046	***	444.204	43.156	***
Idade	1	1.122	.029	ns	18.622	.492	ns	.756	.073	ns
SAT*Idade	1	136.273	3.467	ns	90.909	2.400	ns	7.901	.768	ns
	ETot									
SAT	1	6731.634	42.025	***						
Idade	1	13.616	.085	ns						
SAT*Idade	1	17.553	.110	ns						

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ns = não significativo

Relativamente ao efeito da interação das variáveis satisfação e idade, os resultados obtidos nas dimensões da UWES (*dedicação e vigor*, *absorção e engagement total*) mostram a existência de efeitos significativos da interação dessas variáveis.

De acordo com o Gráfico 3, a interação entre satisfação e idade em *dedicação e vigor* ($F = 9.183$; $p = .003$) tem a ver com a maior diferenciação dos resultados entre os sujeitos mais velhos, com baixa satisfação, os quais apresentam menor *dedicação e vigor* relativamente aos sujeitos mais novos, com baixa satisfação, os quais apresentam médias mais altas em *dedicação e vigor* ($T = 2.172$; g.l. = 53; $p = .034$). No grupo de sujeitos mais velhos com baixa satisfação, diferenciam-se significativamente dos sujeitos altamente satisfeitos, possuindo, os últimos, maior *dedicação e vigor* ($T = -5.627$; g.l. = 72; $p = .000$).

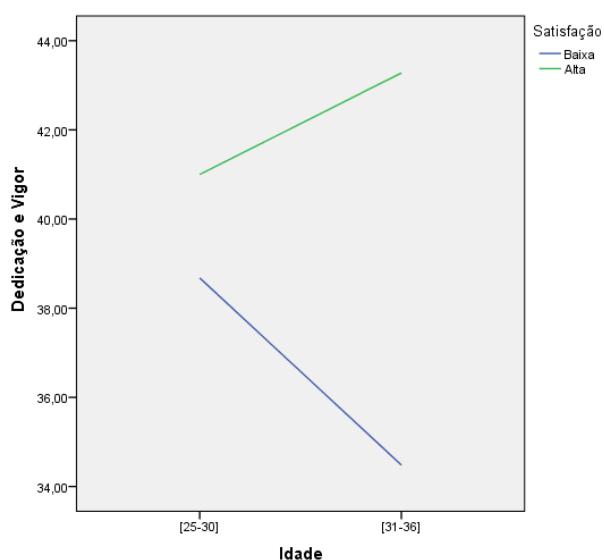


Gráfico 3 - Resultados na dedicação e vigor em função da interação entre satisfação e idade

Atendendo ao Gráfico 4, a interação entre satisfação e idade em absorção ($F = 5.270$; $p = .023$) fica a dever-se a uma maior diferenciação dos resultados segundo a satisfação dos sujeitos mais velhos, sendo que, sujeitos mais velhos, com menor satisfação, alcançam níveis inferiores de *absorção*. Contrariamente, sujeitos mais velhos, com maior satisfação alcançam médias significativamente superiores em *absorção* ($T = -3.914$; g.l. = 74; $p = .000$).

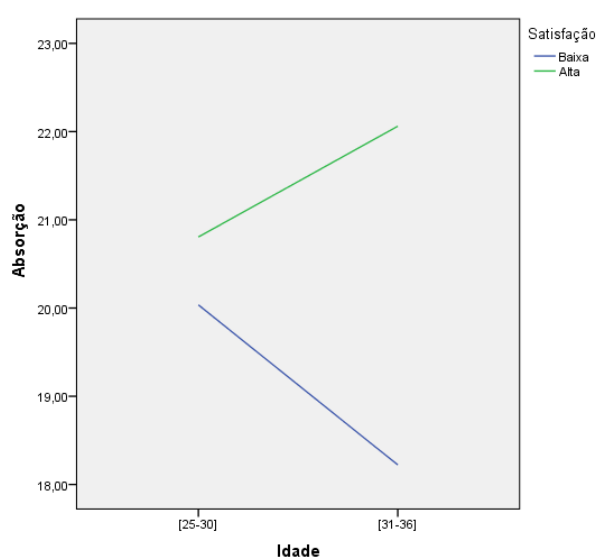


Gráfico 4 - Resultados na absorção em função da interação entre satisfação e idade

A interação entre satisfação e idade no *engagement total* - pontuação global da UWES - ($F = 7.366$; $p = .008$) tem a ver com uma maior diferenciação dos resultados segundo a satisfação baixa, sendo que, sujeitos mais velhos alcançam níveis inferiores de *engagement total*, em comparação com os sujeitos mais novos ($T = 1.999$; g.l. = 52; $p = .051$). No grupo de sujeitos mais velhos com baixa satisfação, diferenciam-se significativamente dos sujeitos altamente satisfeitos, possuindo, os últimos, maior *engagement total* ($T = -5.102$; g.l. = 72; $p = .000$) (Gráfico 5).

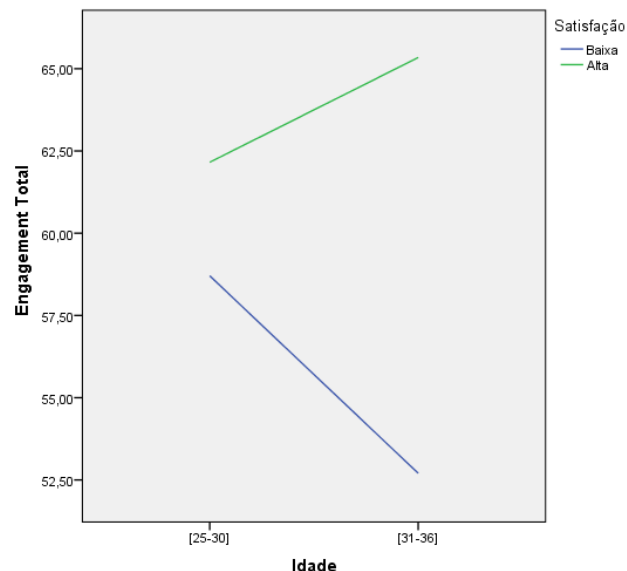


Gráfico 5 - Resultados no *engagement total* em função da interação entre satisfação e idade

O efeito da interação satisfação e idade não é significativo nos resultados obtidos nas dimensões da EAE-MP (*envolvimento cognitivo, envolvimento afetivos, envolvimento comportamental e envolvimento total*).

7.5.2. Diferenças no envolvimento em função da autoaceitação e da idade.

Na Tabela 32 apresenta-se a média e o desvio-padrão dos resultados no envolvimento, segundo a autoaceitação e a idade. Na Tabela 33 surgem as “ANOVAS” correspondentes.

Tabela 32 – Média e desvio-padrão dos resultados no envolvimento, tomando a autoaceitação (ATA) e a idade

ATA	Idade	N	M.	D.P.	N	M.	D.P.	N	M.	D.P.
		DeVi			Abso			EngTot		
Baixa	[25-30]	32	37.09	6.874	34	19.44	3.694	31	56.32	9.904
	[31-36]	40	37.58	7.306	41	19.66	4.270	40	57.18	11.359
Alta	[25-30]	29	41.62	5.784	30	21.07	3.194	28	63.07	8.349
	[31-36]	36	42.42	7.446	37	21.62	4.487	36	64.03	11.565
		Ecog			Eafe			Ecom		
Baixa	[25-30]	33	49.33	7.857	34	37.79	6.385	35	23.83	3.706
	[31-36]	40	50.78	6.506	40	37.60	7.896	37	23.08	3.818
Alta	[25-30]	31	56.77	4.485	30	42.33	5.719	31	26.81	2.358
	[31-36]	35	56.71	5.592	36	43.17	6.399	36	28.31	1.833
		Etot								
Baixa	[25-30]	32	111.22	15.760						
	[31-36]	36	111.64	14.863						
Alta	[25-30]	30	126.00	10.017						
	[31-36]	33	127.76	10.871						

As médias obtidas de envolvimento, nas várias dimensões da UWES, mostram que tanto no grupo com menor autoaceitação, como no com maior autoaceitação, nas dimensões *dedicação e vigor*, *absorção* e *engagement total*, os formandos mais velhos atingem resultados superiores, relativamente aos mais novos.

Quanto às médias de envolvimento obtidas nas dimensões da EMA-MP, para o grupo com menor autoaceitação, verifica-se que nas dimensões *envolvimento afetivo* e *envolvimento comportamental*, os formandos mais novos

apresentam resultados mais elevados que os mais velhos. Contudo, nas dimensões *envolvimento cognitivo* e *envolvimento total*, para o grupo com menor autoaceitação, os formandos mais velhos alcançam valores superiores, relativamente aos mais novos. Relativamente ao grupo com maior autoaceitação, enquanto que na dimensão *envolvimento cognitivo* são os formandos mais novos que obtêm maiores resultados, nas dimensões *envolvimento afetivo*, *envolvimento comportamental* e *envolvimento total* são os formandos mais velhos que alcançam maiores resultados.

As análises de variância (Tabela 33) mostram que as diferenças no envolvimento entre os dois grupos de formandos, a nível de autoaceitação, são estatisticamente significativas em todas as dimensões do envolvimento; na *dedicação e vigor* ($F = 15.333$; $p = .000$), na *absorção* ($F = 7.075$; $p = .009$) e na pontuação global da escala UWES – *engagement total* ($F = 13.806$; $p = .000$), bem como no *envolvimento cognitivo* ($F = 39.320$; $p = .000$), *afetivo* ($F = 19.522$; $p = .000$), *comportamental* ($F = 61.547$; $p = .000$) e na pontuação global da EAE-MP – *envolvimento total* ($F = 44.683$; $p = .000$).

No que toca ao efeito principal da idade os resultados são idênticos aos notados no ponto 7.5.1. (Tabela 31), sendo que esta não se apresenta como uma variável diferenciadora.

Relativamente ao efeito da interação das variáveis autoaceitação e idade, verifica-se, na dimensão *envolvimento comportamental*, a existência de efeitos significativos da interação dessas variáveis. A interação entre autoaceitação e idade no *envolvimento comportamental* ($F = 4.617$; $p = .033$) pode ser explicada em função de uma maior diferenciação dos resultados entre os sujeitos mais velhos, com alta autoaceitação, os quais apresentam menor *envolvimento*

comportamental relativamente aos sujeitos mais novos, com alta autoaceitação, os quais apresentam médias mais altas ao nível do *envolvimento comportamental* ($T = -2.925$; g.l. = 65; $p = 0.005$).

Tabela 33 – Análise de variância dos resultados no envolvimento, em função da autoaceitação (ATA) e da idade

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S	
		DeVi				Abso				EngTot	
ATA	1	740.616	15.333	***	112.803	7.075	**	1532.124	13.806	***	
Idade	1	13.765	.285	ns	5.225	.328	ns	27.094	.244	ns	
ATA*Idade	1	.836	.017	ns	.998	.063	ns	.089	.001	ns	
		ECog				EAfe				ECom	
ATA	1	1541.586	39.320	***	884.057	19.522	***	581.822	61.547	***	
Idade	1	16.440	.419	ns	3.537	.078	ns	4.885	.517	ns	
ATA*Idade	1	19.415	.495	ns	9.138	.202	ns	43.648	4.617	*	
		ETot									
ATA	1	7783.906	44.683	***							
Idade	1	38.662	.222	ns							
ATA*Idade	1	14.582	.084	ns							

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ns = não significativo

Relativamente ao grupo de sujeitos mais novos, os que possuem baixa autoaceitação diferenciam-se dos que apresentam alta autoaceitação, uma vez que os últimos atingem valores mais elevados ao nível do *envolvimento comportamental* ($T = -3.837$; g.l. = 64; $p = .000$). Da mesma forma, o grupo de sujeitos mais velhos com baixa autoaceitação, diferencia-se significativamente dos sujeitos mais velhos com alta autoaceitação, possuindo, os últimos, maiores resultados de envolvimento comportamental ($T = -7.419$; g.l. = 71; $p = .000$) (Gráfico 6).

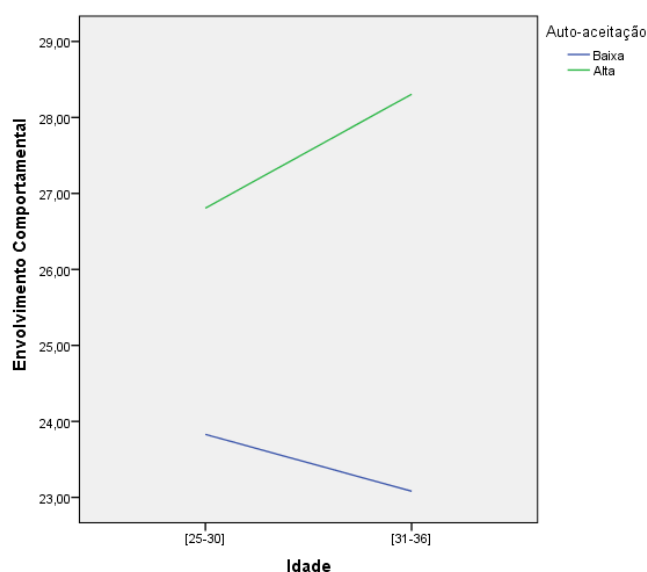


Gráfico 6 - Resultados no envolvimento comportamental em função da interação entre autoaceitação e idade

No entanto, nas dimensões *dedicação e vigor*, *absorção*, *engagement total*, *envolvimento cognitivo*, *envolvimento afetivo* e *envolvimento total*, o efeito da autoaceitação não depende do efeito da idade.

7.5.3. Diferenças no envolvimento em função da satisfação e da condição asilante.

Na Tabela 34, apresentam-se os valores da média e do desvio-padrão dos resultados no envolvimento em função da satisfação e da condição de asilante.

As médias obtidas nas várias dimensões do envolvimento revelam que no grupo com menor satisfação, nas dimensões *dedicação e vigor*, *absorção*, *engagement total*, *envolvimento afetivo*, *envolvimento comportamental* e *envolvimento total*, os sujeitos que asilam na marinha são os que atingem médias superiores. O contrário acontece a nível do *envolvimento cognitivo*, onde os formandos não asilantes atingem médias de envolvimento superiores.

Tabela 34 – Média e desvio-padrão dos resultados no envolvimento, tomando a satisfação (SAT) e a condição de asilante

SAT	Asilante	N	M.	D.P.	N	M.	D.P.	N	M.	D.P.
		DeVi			Abso			EngTot		
Baixa	Não	40	35.57	7.689	41	18.53	4.272	40	54.05	11.677
	Sim	13	40.00	6.123	13	21.07	4.050	13	61.07	9.087
Alta	Não	67	42.16	5.068	69	21.65	3.280	65	64.06	7.797
	Sim	15	42.33	6.924	17	20.76	4.841	15	63.00	11.520
		Ecog			Eafe			Ecom		
Baixa	Não	39	51.10	5.843	39	35.38	7.450	40	23.12	4.052
	Sim	13	50.69	9.086	13	40.00	5.859	12	24.66	4.119
Alta	Não	70	56.12	5.511	70	42.85	5.071	68	27.36	2.129
	Sim	15	53.60	6.695	16	42.25	6.845	17	25.94	3.436
		Etot								
Baixa	Não	36	109.83	12.429						
	Sim	12	115.25	18.640						
Alta	Não	67	126.14	9.843						
	Sim	14	121.28	16.568						

Atendendo ao grupo com satisfação alta, os sujeitos asilantes atingem médias de envolvimento superiores na dimensão *dedicação e vigor*, enquanto que, para o mesmo nível de satisfação, nas dimensões *absorção*, *engagement total*, *envolvimento cognitivo*, *envolvimento afetivo* e *envolvimento total*, são os alunos não asilantes que revelam as maiores médias a nível de envolvimento.

Através da análise de variância representada na Tabela 35 verifica-se que as diferenças no envolvimento a nível da satisfação são estatisticamente significativas em todas as dimensões das duas escalas de envolvimento: *dedicação e vigor* ($F = 11.095$; $p = .001$), *engagement total* ($F = 8.282$; $p = .005$), *envolvimento cognitivo* ($F = 9.102$; $p = .003$), *envolvimento afetivo* ($F = 14.129$; $p = .000$), *envolvimento comportamental* ($F = 16.867$; $p = .000$) e *envolvimento total* ($F = 16.478$; $p = .000$), com exceção da *absorção*. As análises de variância mostram, ainda, que a condição de asilante não se apresenta como uma variável diferenciadora *per si*.

Tabela 35 – Análise da variância dos resultados no envolvimento, em função da satisfação (SAT) e da condição asilante

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
		DeVi			Abso			EngTot		
SAT	1	433.813	11.095	***	45.003	3.009	ns	774.211	8.282	**
Asilante	1	115.011	2.941	ns	15.644	1.046	ns	193.428	2.069	ns
SAT*Asilante	1	98.696	2.524	ns	67.284	4.499	*	355.610	3.804	*
		ECog			EAfe			ECom		
SAT	1	342.986	9.102	**	527.057	14.129	***	167.374	16.867	***
Asilante	1	47.062	1.249	ns	89.579	2.401	ns	0.073	.007	ns
SAT*Asilante	1	24.452	.649	ns	152.076	4.077	*	48.442	4.882	*
		ETot								
SAT	1	2530.04	16.478	***						
Asilante	1	1.549	.010	ns						
SAT*Asilante	1	535.197	3.486	ns						

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

No que concerne à interação das variáveis satisfação e condição de asilante, os resultados obtidos nas dimensões *absorção*, *engagement total*, *envolvimento afetivo* e *envolvimento comportamental* revelam a existência de efeitos significativos. A diferenciação dos resultados obtidos encontra-se ilustrada no Gráfico 7.

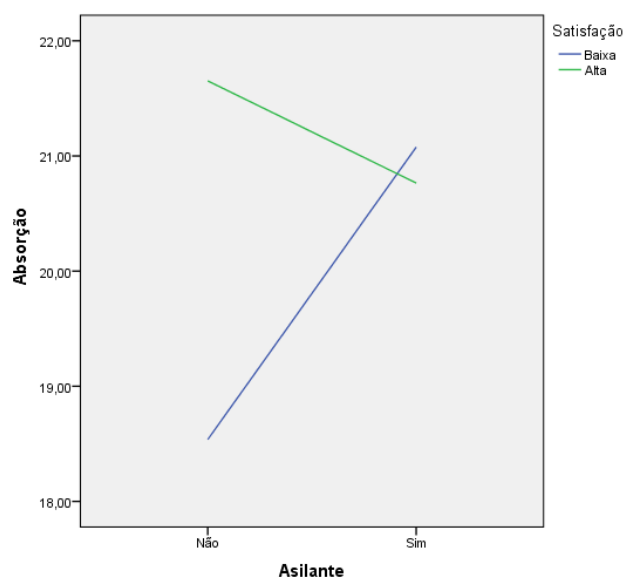


Gráfico 7 - Resultados na absorção em função da interação entre satisfação e a condição de asilante

A interação entre satisfação e a condição de asilante em *absorção* ($F = 4.499$; $p = 0,036$) tem a ver com uma maior diferenciação dos resultados a nível dos sujeitos não asilantes, sendo que os com alta satisfação atingem resultados de *absorção* superiores relativamente aos que apresentam baixa satisfação ($T = -4.295$; g.l. = 108; $p = .000$).

Tendo em consideração o Gráfico 8, verifica-se que o efeito da interação entre satisfação e a condição de asilante é estatisticamente significativo em *engagement total* ($F = 3.804$; $p = .05$), o que se poderá dever à maior diferenciação dos resultados entre os sujeitos com satisfação baixa, sendo que os asilantes atingem valores de *engagement total* mais elevados que os não asilantes ($T = -1.979$; g.l. = 51; $p = .05$). Verifica-se, igualmente, uma diferenciação dos resultados no *engagement total*, tendo em conta o grupo de sujeitos não asilantes, sendo que os indivíduos com alta satisfação atingem valores superiores comparativamente com os sujeitos com baixa satisfação ($T = -5.269$; g.l. = 103; $p = .000$).

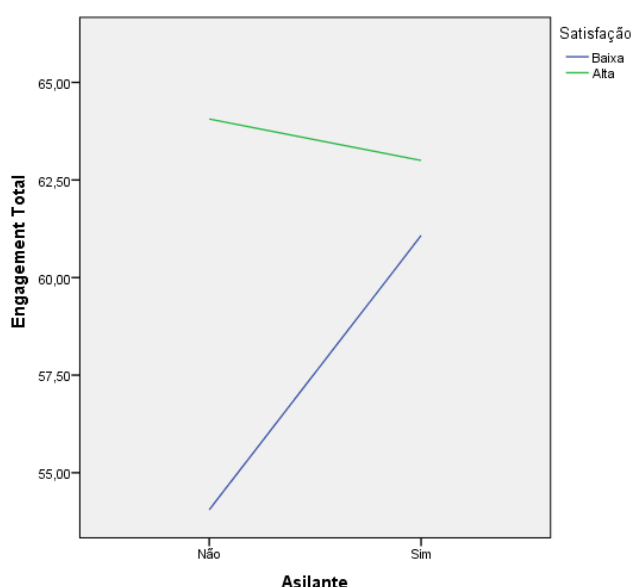


Gráfico 8 - Resultados no engagement total em função da interação entre satisfação e a condição de asilante

Relativamente ao efeito que a interação entre satisfação e a condição de asilante (Gráfico 9) produzem a nível do *envolvimento afetivo*, este é estatisticamente significativo ($F = 4.077$; $p = .045$), devendo-se este resultado a uma maior diferenciação dos resultados no grupo de indivíduos com baixa satisfação, sendo que os asilantes atingem níveis de *envolvimento afetivo* superiores comparativamente com os dos não asilantes ($T = -2.029$; g.l. = 50; $p = .048$). Constata-se, também, uma maior diferenciação dos resultados a nível do grupo de indivíduos não asilantes, no qual os sujeitos que apresentam maior satisfação revelam valores mais elevados de *envolvimento afetivo* ($T = -6.207$; g.l. = 107; $p = .000$).

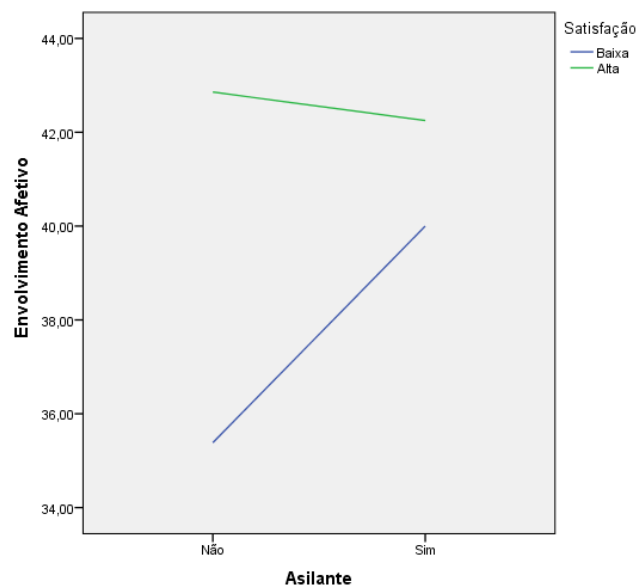


Gráfico 9 - Resultados no envolvimento afetivo em função da interação e a condição de asilante

Através do Gráfico 10, constata-se que o efeito significativo da interação entre satisfação e a condição de asilante a nível do envolvimento comportamental ($F = 4.882$; $p = .029$) se poderá dever a uma maior diferenciação dos resultados no grupo de indivíduos com alta satisfação, sendo

que os não asilantes atingem níveis de *envolvimento comportamental* superiores relativamente aos dos asilantes ($T = 2.159$; g.l. = 83; $p = .034$). Verifica-se, também, uma maior diferenciação dos resultados a nível do grupo de indivíduos não asilante, no qual os sujeitos que apresentam maior satisfação revelam valores mais elevados de *envolvimento comportamental* ($T = -7.134$; g.l. = 106; $p = .000$).

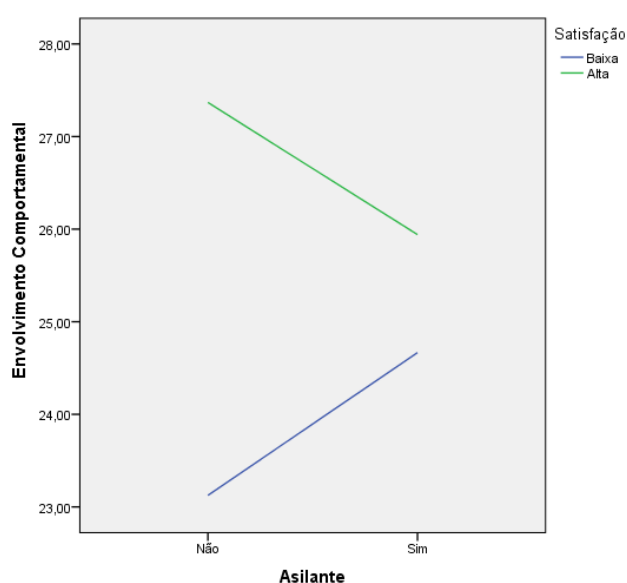


Gráfico 10 - Resultados no envolvimento comportamental em função da interação entre satisfação e a condição de asilante

O efeito da interação entre satisfação e idade não é significativo nos resultados obtidos nas dimensões *dedicação e vigor*, *envolvimento cognitivo* e *envolvimento total*.

7.5.4. Diferenças no envolvimento em função do autoconceito total e da saída de casa.

Na Tabela 36 apresenta-se a média e o desvio-padrão dos resultados no envolvimento, segundo o autoconceito total e a saída de casa. Na Tabela 37 figuram as análises de variância realizadas.

Tabela 36 – Média e desvio-padrão dos resultados no envolvimento, tomando o autoconceito total (ACT) e da saída de casa (MuZo)

ACT	MuZo	N	M.	D.P.	N	M.	D.P.	N	M.	D.P.
		DeVi			Abso			EngTot		
Baixo	Não	23	35.70	7.074	26	19.12	3.798	23	54.52	10.544
	Sim	28	36.82	6.572	28	19.00	4.513	28	55.82	10.604
Alto	Não	34	40.94	6.462	34	21.00	4.390	33	62.12	10.535
	Sim	45	43.71	5.238	48	21.94	3.076	45	65.76	7.690
		Ecog			Eafe			Ecom		
Baixo	Não	25	51.48	7.309	26	37.85	6.915	25	23.76	3.666
	Sim	27	49.59	6.946	28	35.64	7.694	27	22.85	4.240
Alto	Não	33	55.00	4.994	34	41.56	5.517	35	27.11	2.207
	Sim	47	56.60	5.327	46	43.83	5.234	45	27.20	2.659
		Etot								
Baixo	Não	24	113.42	14.234						
	Sim	26	108.62	15.386						
Alto	Não	32	123.22	8.537						
	Sim	43	127.67	11.131						

Relativamente às médias obtidas nas várias dimensões da UWES, para o grupo com baixo autoconceito total, verifica-se que os formandos que saíram de casa obtêm resultados mais elevados de *dedicação e vigor* e de *engagement total* que os que não saíram. Verifica-se, ainda, que formandos que não saíram de casa atingem resultados superiores na *absorção* do que os que saíram. Para o mesmo nível de autoconceito total, mas para as dimensões da EAE-MP, são os sujeitos que não saíram de casa que atingem médias mais altas a nível de envolvimento.

Analisando o grupo de alto autoconceito total, verifica-se que em todas as dimensões do envolvimento, à exceção do *envolvimento comportamental*, são os sujeitos que saíram de casa quem atinge as médias superiores.

Quanto à análise do efeito principal das variáveis (Tabela 37), verifica-se que o efeito principal do autoconceito total adquire significância estatística em todas as dimensões do envolvimento — *dedicação e vigor* ($F = 29.231$; $p = .000$), *absorção* ($F = 12.387$; $p = .001$), e na pontuação global da UWES ($F = 25.074$; $p = .000$), bem como no *envolvimento cognitivo* ($F = 23.751$; $p = .000$), *afetivo* ($F = 29.178$; $p = .000$), *comportamental* ($F = 46.898$; $p = .000$), e na pontuação global da EAE-MP ($F = 41.495$; $p = .000$). Relativamente ao efeito principal da saída de casa nos resultados do envolvimento, verifica-se que este não é estatisticamente significativo.

No que concerne ao efeito da interação das variáveis autoconceito total e saída de casa, verifica-se, nas dimensões *envolvimento afetivo* e *envolvimento total*, a existência de efeitos significativos da interação dessas variáveis.

Tabela 37 – Análise de variância dos resultados no envolvimento, em função do autoconceito total (ACT) e da saída de casa (MuZo)

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
		DeVi			Abso			EngTot		
ACT	1	1125.637	29.231	***	186.888	12.387	**	2333.983	25.074	***
MuZo	1	116.005	3.012	ns	5.432	.360	ns	184.825	1.986	ns
ACT*Idade	1	20.663	.537	ns	8.910	.591	ns	41.381	.445	ns
		ECog			EAfe			ECom		
ACT	1	860.983	23.751	***	1129.148	29.178	***	464.110	46.898	***
MuZo	1	.661	.018	ns	.033	.001	ns	5.291	.535	ns
ACT*MuZo	1	94.330	2.602	ns	159.470	4.121	*	7.727	.781	ns
		ETot								
ACT	1	6186.877	41.495	***						
MuZo	1	.887	.006	ns						
ACT*MuZo	1	636.475	4.269	*						

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ns = não significativo

Como se pode ver no Gráfico 11, a interação entre autoconceito total e saída de casa no *envolvimento afetivo* ($F = 4.121$; $p = .044$) fica a dever-se a uma maior diferenciação dos resultados entre os sujeitos com alto autoconceito total, que não saíram de casa, os quais apresentam médias superiores a nível de *envolvimento afetivo*, relativamente aos sujeitos com baixo autoconceito total que não saíram de casa ($T = -2.314$; g.l. = 58; $p = .024$). No que toca ao grupo de sujeitos que saíram de casa, os que possuem alto autoconceito total diferenciam-se dos que apresentam baixo autoconceito total, atingindo médias mais elevadas ao nível do *envolvimento afetivo* ($T = -5.445$; g.l. = 72; $p = .000$).

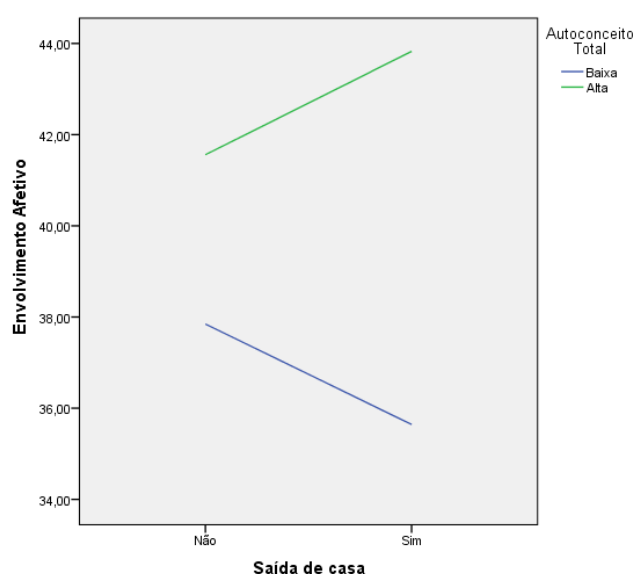


Gráfico 11 - Resultados no envolvimento afetivo em função da interação entre autoconceito total e saída de casa

Atendendo ao Gráfico 12, a interação entre autoconceito total e saída de casa no *envolvimento total* ($F = 4.269$; $p = .041$) tem a ver com uma maior diferenciação dos resultados entre os sujeitos com alto autoconceito total, que não saíram de casa, os quais apresentam médias superiores a nível de *envolvimento total*, relativamente aos sujeitos com baixo autoconceito total que

não saíram de casa ($T = -3.207$; g.l. = 54; $p = .002$). No que toca ao grupo de sujeitos que saíram de casa, os que possuem alto autoconceito total diferenciam-se dos que apresentam baixo autoconceito total, atingindo médias mais elevadas ao nível do *envolvimento total* ($T = -5.955$; g.l. = 67; $p = .000$).

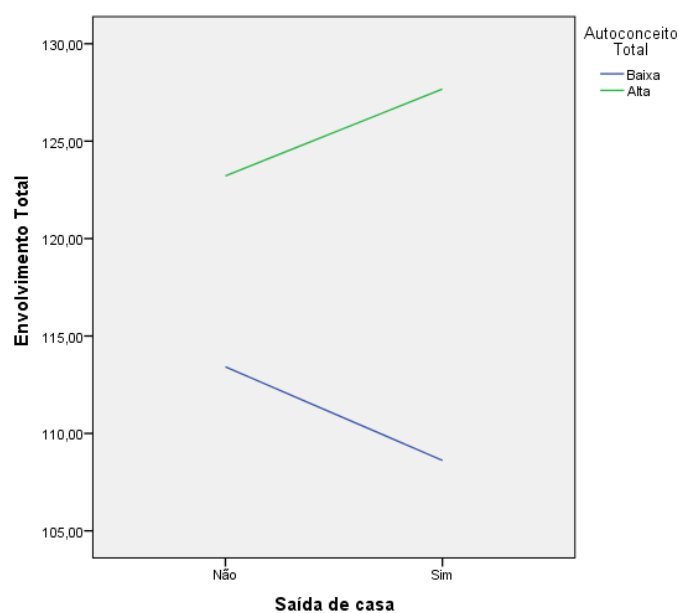


Gráfico 12 - Resultados no envolvimento total em função da interação entre autoconceito total e saída de casa

No entanto, nas dimensões *dedicação e vigor*, *absorção*, *engagement total*, *envolvimento cognitivo* e *envolvimento comportamental* o efeito do autoconceito total não depende do efeito da saída de casa.

7.6. Síntese do capítulo

Neste capítulo foram expostos os principais resultados da investigação realizada. Numa primeira instância caracterizou-se a motivação, o envolvimento e o autoconceito dos formandos dos CFS, tendo os resultados obtidos, indicado

que, em geral, mais de metade dos formandos apresentam níveis elevados de motivação, envolvimento e autoconceito, atendendo à variação dos valores médios de cada dimensão. De seguida, apresentaram-se os resultados da análise de regressão múltipla, que visou examinar a percentagem de variância de cada uma das dimensões do autoconceito, quer na motivação, quer no envolvimento. Esta análise resultou na verificação da existência de modelos significativos e explicativos de variabilidade das dimensões da motivação e do envolvimento. Finalmente, foram apresentados os valores da média e do desvio-padrão para cada uma das dimensões das escalas utilizadas, e os resultados correlacionais que explicitam de que forma a motivação e o envolvimento se relacionam com o autoconceito e, simultaneamente, com a idade, a condição de asilante e a saída de casa, verificando-se a existência de associações estatisticamente significativas (positivas e negativas) entre algumas delas.

Os resultados apresentados serão foco de atenção no capítulo seguinte, no qual, à luz de referentes teóricos e empíricos, se interpretam e discutem.

CAPÍTULO VIII. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

No presente capítulo, procura-se, numa primeira instância, interpretar e discutir os resultados obtidos, à luz da bibliografia revista, tendo em conta as questões de estudo formuladas. São, também, apresentadas as conclusões possíveis extraídas da discussão. Finalmente, destacam-se as limitações encontradas no estudo e o interesse no desenvolvimento de futuras investigações.

8.1. Discussão

Nesta seção, a discussão dos resultados organiza-se segundo o tipo de tratamento estatístico que foi dado a cada uma das questões de estudo. Assim, começa por se discutir os resultados referentes à caracterização da motivação, do envolvimento e do autoconceito dos formandos. Segue-se a discussão dos resultados da análise de variância da motivação em função do autoconceito e do envolvimento em função do autoconceito. Finalmente, procura-se compreender e explicar os resultados na motivação em função do autoconceito e, simultaneamente, das variáveis sociodemográficas, bem como, os resultados obtidos no envolvimento em função do autoconceito e, simultaneamente, das variáveis sociodemográficas.

8.1.1. Motivação, envolvimento e autoconceito – caracterização.

As três primeiras questões de estudo incidiam sobre a caracterização da motivação, do envolvimento e do autoconceito (Q1: “Como se distribuem os formandos dos CFS pelas dimensões da motivação, em termos de motivação baixa versus alta?”, Q2: “Como se distribuem os formandos dos CFS pelas dimensões do envolvimento, em termos de baixo versus alto?” e Q3: “Como se distribuem os formandos dos CFS pelas dimensões do autoconceito, em termos de autoconceito baixo versus alto?”). Os resultados obtidos indicaram que, em geral, mais de metade dos formandos apresentam níveis acima da média de motivação (52.7% na EAE-MP), envolvimento (54.7% na UWES e 57% na EAE-MP), e autoconceito (60.1% na EAA-MP).

Esta situação última de percentagens um pouco superiores nos três constructos pode levar a pensar numa satisfação geral dos formandos, quer com os contextos quer consigo próprios. No entanto, registem-se as percentagens opostas que, remetendo para a insatisfação, requerem uma explicação e aprofundamento. Na literatura revista não se encontraram elementos algo semelhantes, o que dificulta uma explicação mais alargada.

Atendendo, agora, à variação dos valores médios de cada dimensão, constata-se que na motivação se obtiveram percentagens superiores no grupo com níveis altos de *meta performance-evitação* (60.7%) na EMA-MP, o que poderá levar a pensar que estes formandos tendem a evitar desempenhos dos quais possam advir consequências negativas ou a demonstração de incapacidade.

No que concerne ao envolvimento, obtiveram-se percentagens superiores no grupo relativo a níveis altos de *dedicação e vigor* (58.5%) da UWES, o que

poderá levar a pensar que estes últimos formandos se envolvem mais com o seu trabalho, experienciando, eventualmente, mais entusiasmo, levando-os a persistirem mais na superação de dificuldades. Ainda a nível do envolvimento, obtiveram-se percentagens superiores no grupo com níveis altos de *envolvimento cognitivo* (59.7%) na EAE-MP, o que poderá levar a pensar que estes formandos poderão tender a adotar estratégias mais autorreguladas para a consecução das suas tarefas.

Relativamente ao autoconceito, obtiveram-se percentagens superiores no grupo relativo a níveis altos de *competência* (66.7%) na EAA-MP, o que poderá ter a ver com a confiança que estes formandos têm nas suas capacidades para resolução das tarefas profissionais e para a resolução de problemas que possam surgir durante o desempenho das mesmas. No entanto, também foram obtidas percentagens superiores no grupo relativo a níveis baixos de *autoaceitação* (53.1%) e *aceitação de riscos e iniciativas* (52.7%) da mesma escala, o que poderá levar a pensar que, apesar da confiança nas suas capacidade enquanto formandos, estes revelam alguma insegurança a nível de reconhecimento pessoal, de forma mais geral, resistindo ao investimento de esforço e à aceitação de riscos decorrentes das suas escolhas. A diferença entre os resultados apresentados a nível do autoconceito poderá estar relacionada, tendo em conta a revisão da literatura efetuada, com as diferenças entre autoconceito e autoeficácia, destacando-se o uso distinto que cada um dos constructos faz das perceções de competência (Neves & Faria, 2009). O autoconceito, sendo um constructo mais complexo, representa uma estrutura cognitiva que organiza as experiências do sujeito e controla o processo de informação pessoal em certos domínios de realização. A autoeficácia, por seu turno, representa um nível mais

específico, variando conforme as tarefas e as circunstâncias em que estas decorrem (Bandura, 1977, 1986, 2002; Neves & Faria, 2009). Os juízos de competência são, assim, semelhantes às crenças de autoeficácia (Bandura, 1997). A diferença entre as dimensões é destacada nos próprios itens da EAA-MP, sendo que os relativos à *competência* são mais específicos da profissão (e.g., “sinto-me competente na minha profissão”) e os relativos à *autoaceitação* e *aceitação de riscos e iniciativas* são de carácter mais geral (e.g., “sinto-me bem comigo mesmo/a apesar de não ser perfeito/a” e “gosto de pensar em novos projetos”). Assim, os resultados no autoconceito poderão ter a ver com a situação de os formandos, apesar de a nível profissional se sentirem competentes, a nível pessoal geral tenderem a revelar alguma insegurança nas suas capacidades, uma vez que a crença na própria competência não é incompatível com o medo do fracasso (Elliot & Church, 1997).

Os resultados obtidos poderão levar a pensar que estes formandos — apesar de mais de metade se sentirem profissionais competentes, capazes de realizar as suas tarefas e resolver os problemas que possam surgir — poderão revelar dificuldades no reconhecimento das suas capacidades, adotando comportamentos defensivos, evitando tomar iniciativas e desempenhar ações arriscadas que possam acarretar consequências negativas ou a demonstração de incapacidade. Elliot e Church (1997) encontraram que sujeitos com pouca perceção das suas perícias adotaram uma maior proporção de objetivos de evitação, como um dispositivo estratégico de autorregulação, adotado, portanto, por aqueles que se percebem como tendo pouca habilidade.

Não obstante, poder-se-á ainda pensar que estes formandos se envolvem cognitivamente com as suas tarefas por forma a que o seu desempenho confirme

a sua capacidade. Estes resultados poderão ser devido à existência de alguma relação entre o tipo de orientações para os objetivos e a percepção de competência (Anderman & Patrick, 2012, Bandura, 1986), além de que o “comportamento *competente* é movido não apenas pela procura positiva de competência, mas também pelo evitamento das consequências aversivas da incompetência” (Faria, 2008, p. 77).

8.1.2. Motivação e autoconceito – variância.

A quarta questão de estudo (Q4) consistiu em procurar informação para saber: “qual a variância explicada em cada uma das dimensões da motivação, por cada uma das dimensões do autoconceito?”.

Verificou-se que a variabilidade da *meta aprender* pode ser explicada pelo *autoconceito total* e pelo *relacionamento interpessoal* (50%). Estes resultados poderão ter a ver com a influência do autoconceito na motivação e nos objetivos que os sujeitos adotam, como pode ser levado a pensar por alguns autores (Dweck & Grant, 2008; Dweck & Master, 2009; Faria, 2002; Rosa & Pinto, 2011), relacionando-se de forma positiva e significativa com a aprendizagem (Anderman et al., 1999). A existência de uma relação altamente positiva entre as variáveis do autoconceito e os componentes da motivação para a aprendizagem é destacada por Liu (2010) e Morreale (2011).

Relativamente ao *relacionamento interpessoal*, partindo do pressuposto que toda a relação interpessoal mobiliza processos psíquicos (Chanlat, 1993), ressalta-se a influência que esta exerce ao nível dos sentimentos pessoais e grupais (Moscovici, 2001), e da própria ação (Chanlat, 1993). A necessidade de

relacionamento interpessoal é bem retratada na hierarquia das necessidades de Maslow (1954), estando incluída na categoria das necessidades sociais do sujeito. De acordo com o autor, as necessidades dos sujeitos representam a fonte de energia das motivações. Herzberg (1966) destaca o relacionamento entre colegas como um fator higiênico associado ao trabalho, a ter em conta na motivação dos profissionais. Também McClelland (1987), através da teoria das necessidades sociais adquiridas, destaca a necessidade de afiliação como impulso básico que motiva o comportamento dos sujeitos. Outros autores (Cardoso, 2008; Bakker & Demerouti, 2007; Schaufeli & Bakker, 2004) reforçam o potencial motivacional do suporte social, isto é, do relacionamento com os colegas e com a chefia. Estes resultados poderão ter a ver com a forma como o sujeito percebe a qualidade do seu relacionamento com o grupo e a sua aceitação neste, sendo estas preditoras da sua motivação para aprender.

Outro resultado obtido é a variância na *meta performance-aproximação* (10.5%) explicada pelos fatores *competência* e *satisfação*. Estes resultados poderão ter a ver com o facto de que o tipo de metas perseguidas integra as crenças de competência (Ames, 1992; Bzuneck, 1999; Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Dweck, 1988; Schunk, 2000). São várias as investigações que relacionam a competência com objetivos de aprendizagem (Cross, 1981), mais do que com objetivos de performance (Castillo et al., 2003). De acordo com Cross (1981), a motivação para aprender está relacionada com a percepção de competência, tanto que a crença de baixa competência compromete a participação em atividades de aprendizagem (D'Amico et al., 2002). Também Castillo e colegas (2003) destacam a relação positiva entre a percepção de competência e a orientação à tarefa, sendo que sujeitos que crêem na sua

competência são mais orientados para objetivos de aprendizagem. Estes autores consideram que a competência académica percebida é um dos constructos mais potentes na predição do rendimento e da satisfação escolar, bem como da intenção de continuação dos estudos. No entanto, o relacionamento positivo da *meta performance*-aproximação com as crenças de competência é destacado nas investigações de Elliot e Church (1997).

Além da *competência*, também a *satisfação* surge como fonte de variância da *meta performance-aproximação*. Elementos similares aparecem em vários autores (Hwang & Chi, 2005; Oishi et al., 1999; Sledge et al., 2008; Tietjen & Myers, 1998), que consideram que a satisfação no trabalho está associada à motivação dos trabalhadores, sendo que elevados níveis de motivação têm sido considerados como um resultado positivo da satisfação no trabalho.

Relativamente à *motivação total*, 47.1% da sua variância é explicada pelo *autoconceito total* e pela *competência*. Este resultado poderá ter a ver com o facto de o autoconceito ser a base do comportamento motivado (Franken, 1998), funcionando como preditor da motivação dos sujeitos (Bong & Skaalvik, 2003; Shavelson et al., 1976). O autoconceito influencia a forma como o sujeito lida com áreas alusivas às necessidades e motivações (Dweck & Grant, 2008; Vaz Serra, 1986; Veiga, 2012), condicionando as atribuições causais e os objetivos dos estudantes (Fernandéz, 2005), e direccionando, distintamente, o seu comportamento nos vários contextos (Fontaine & Faria, 1989). A *competência*, por seu turno, surge, igualmente como um bom preditor da motivação de forma geral. Faria (2008) considera que “uma análise motivacional da competência implica aceitar que esta constitui um motivo psicológico básico do ser humano”

(p.77). Cross (1981) considera que a motivação para os sujeitos se envolverem em atividades de aprendizagem parte das suas autoavaliações, nomeadamente a avaliação da própria competência.

8.1.3. Envolvimento e autoconceito - variância.

A quinta questão de estudo (Q5) consistiu em procurar informação para saber “qual a variância explicada em cada uma das dimensões do envolvimento, por cada uma das dimensões do autoconceito?”.

Verificou-se que o *autoconceito total* surge como fator importante na explicação da variância do envolvimento. Estes resultados poderão levar a pensar que o *autoconceito*, de forma geral, tem influência em todas as facetas do *envolvimento* dos formandos. Vários autores destacam que a existência de um maior envolvimento em estudantes com um maior autoconceito (Pinto da Silva & Nogueira, 2008; Veiga et al., 2014), estando o autoconceito associado ao bem-estar (Rohall et al., 2014).

Começando por considerar os resultados obtidos a nível da dimensão geral *engagement total*, tendo sido a sua variância explicada pelo *autoconceito total* e pela *aceitação de riscos e iniciativas* (29.2%), poder-se-á pensar que uma maior capacidade do indivíduo investir esforço e enfrentar os riscos decorrentes das suas escolhas levará a um maior envolvimento deste com o seu trabalho. Salanova e colegas (2005) concordam que novos desafios implicam confiança em si próprio, confiança esta que é reforçada quando se é bem-sucedido, gerando uma “espiral positiva”, e resultando em maior envolvimento do indivíduo com o trabalho que realiza. Nesta lógica, a perceção que o sujeito tem

de si — sujeitos que confiem no seu valor e capacidade, aceitam desafios e têm iniciativa para empreender em tarefas, perspetivando o sucesso — influencia a forma como se envolverão com o trabalho a desenvolver (Schunk, 1991). Pensa-se que a elevada perceção de eficácia permitirá ao sujeito acreditar que obterá sucesso (Bandura, 1986, 1997), o que, por seu turno, desencadeará mais energia para a consecução da tarefa, isto é, maior envolvimento.

Analisando cada uma das dimensões do envolvimento, verificou-se que o *autoconceito total* e a *competência* surgiram como fatores explicativos da variância da *dedicação e vigor* (30.2%). Estes resultados poderão levar a pensar que quanto mais competentes se sentem os indivíduos, maior energia, persistência, entusiasmo, inspiração e orgulho sentem no seu trabalho. Salanova e colegas (2005) destacam que as crenças de autoeficácia, isto é, confiança na própria competência para realizar uma dada tarefa, estão positiva e significativamente relacionadas com o envolvimento, surgindo este, como o resultado de crenças de eficácia positivas. Também Milhano e Pinto (2008) defendem que a autoeficácia positiva se associa à persistência, dedicação e satisfação no trabalho realizado. Pinto da Silva e Nogueira (2008) consideram que a expectativa de ser capaz de realizar uma tarefa, ou cumprir uma missão poderá potenciar, nos militares, vigor, dedicação e absorção.

Relativamente ao *envolvimento cognitivo*, os resultados mostraram que a sua variância pode ser explicada através do *autoconceito total* e da *autoaceitação* (42.1%). Estes resultados poderão ter a ver com o facto de que reconhecimento das próprias capacidades e dificuldades poderá levar o sujeito a autorregular a sua aprendizagem, com vista a atingir determinados objetivos. Thomas e os seus colaboradores (1993) concordam que o autoconceito está

positivamente relacionado com: o processamento de informação; o nível de representação mental do conhecimento adquirido; a tomada de iniciativa dos processos de aprendizagem através de diretrizes internas; o controlo dos recursos de aprendizagem; a utilização de estratégias ativas de aquisição e recuperação da informação; o esforço, incluindo estratégias autorregulatórias como formulação de metas, planificação, autoavaliação e autorregulação; e gestão do tempo para a realização das tarefas. Similarmente, Rosa e Pinto (2011) defendem que indivíduos que reconhecem as suas competências tendem a privilegiar a utilização de estratégias de *coping* mais eficazes e ajustadas, como a resolução de problemas.

No que concerne ao *envolvimento afetivo*, os resultados destacaram que a sua variância pode ser explicada através do *autoconceito total* e da *satisfação* (32.1%). Estes resultados poderão ter a ver com o facto de a *satisfação* no trabalho, ao representar um estado emocional decorrente da avaliação das funções e experiências laborais (Locke, 1976), e estar associada a sentimentos positivos sobre o trabalho (Mumtaz, Khan, Aslam, & Ahmad, 2011), poderá influenciar o *envolvimento afetivo* do sujeito para com o trabalho. Siqueira e Padovam (2008) consideram o bem-estar no trabalho como um constructo psicológico multidimensional, integrado por vínculos afetivos positivos com a atuação profissional e com a organização, abrangendo o envolvimento com a atividade laboral, o comprometimento organizacional afetivo e a satisfação com o trabalho. Danna e Griffin (1999) defendem que a satisfação do indivíduo para com o seu trabalho tem impacto no envolvimento e bem-estar deste, influenciando, não só as atividades laborais, como o contexto social em que o sujeito está inserido. De forma distinta, Villa e Calvete (2001) encontraram

evidências de associação significativa e negativa entre *satisfação* e o síndrome de *burnout* (como componente oposto ao envolvimento).

Relativamente ao *envolvimento comportamental*, os resultados evidenciaram que 47.9% da sua variância é explicada pelo *autoconceito total* e pelo *relacionamento interpessoal*. Estes resultados poderão advir do facto de que a existência de relações interpessoais positivas no trabalho, bem como na escola, têm como impacto um maior envolvimento do sujeito com as tarefas a realizar (Bakker, 2009; Hardy & Bryson, 2009; Harter et al., 2002), um maior comprometimento organizacional (Chermiss, 1991; Ellingwood, 2001; Jehn & Shah, 1997; Morrisson, 2009; Song & Olshfski, 2008; Zagenczyk et al., 2010) e, conseqüentemente, melhores desempenhos (Harter et al., 2002; Wentzel et al., 2004). Desta forma, o comportamento humano tem lugar em contexto de relacionamento com os outros (Reis et al., 2000), sendo que este contexto de relacionamento ajuda a prever e a compreender o comportamento (Bakker, 2009; Reis et al., 2000; Warshawsky et al., 2012). Kelley (1983) concorda que para se analisar o comportamento humano é fundamental considerar a influência dos relacionamentos interpessoais.

8.1.4. Motivação, autoconceito e variáveis sociodemográficas.

A consideração da motivação como uma variável dependente das situações de vida dos indivíduos tem merecido especial interesse na investigação científica. Neste sentido, admitiu-se que as diferentes dimensões da motivação dos militares em formação poderiam ter ligações com determinados aspetos pessoais e contextuais. Mais concretamente, o autoconceito dos formandos foi

considerado como uma variável independente, que, em simultâneo com outras variáveis ditas sociodemográficas, produziam importantes efeitos na motivação, tomada na sua generalidade e nas suas facetas ou dimensões. Apenas foram considerados os dados em que a interação entre as dimensões do autoconceito (satisfação, competência, aceitação de riscos e iniciativas, autoaceitação, relacionamento interpessoal e autoconceito total) e as variáveis sociodemográficas (idade, saída de casa e condição de asilante), em simultâneo, produzem efeitos significativos na motivação.

Passa-se a considerar em seguida a informação fornecida pelos dados obtidos na motivação, em função dessas variáveis. Numa tentativa de ampliar a explicação dos resultados encontrados, e uma vez que falta informação ao nível dos estudos empíricos que auxilie esta compreensão, foram realizados contactos para recolha de informação com três formandos dos CFS e com o psicólogo da escola, pelo que as suas perceções serão integradas na discussão que se segue.

Motivação, satisfação e idade

O estudo dos efeitos da variável idade partiu do suposto da existência de diferenças motivacionais importantes nas diferentes gerações (Kanfer & Ackerman, 2004). Os dados alcançados revelaram que existem diferenças entre as médias obtidas na motivação entre os formandos mais velhos e os mais novos, e, simultaneamente, da satisfação. Assim, em situação de baixa satisfação, verificou-se que a meta aprender é perseguida pelos formandos mais novos, enquanto que os formandos mais velhos evidenciaram médias superiores de meta performance-evitação e meta performance-aproximação. Em situação de

alta satisfação, a meta aprender é perseguida, novamente, por formandos mais novos, bem como a meta performance-evitação, enquanto que os formandos mais velhos apresentaram médias superiores na meta performance-aproximação.

São vários os autores (Elliott & Lachman, 1989; Freund et al., 2010; Kanfer & Ackerman, 2002; Taylor, 2005) que destacam que quanto mais novos forem os alunos ou os trabalhadores, mais orientados estarão para a mestria, sendo que alunos ou trabalhadores mais velhos estarão mais orientados para a performance. As diferentes orientações poderão advir do facto de que num primeiro estágio de carreira os sujeitos possuam mais energia, e num segundo estágio valorizem mais o reconhecimento (Arthur & Kram, 1989; Faria, 2002), baseados, estes últimos, em crenças de habilidade estáticas e fixas (Blackwell et al., 2007; Button et al., 1996; Elliott & Dweck, 1988; Elliot & Lachman, 1989; Lachman, 2006; Miller & Lachman, 1999; Smiley & Dweck, 1994) e, por isso, mais relutantes em participar na aquisição de novas competências (Kanfer & Ackerman, 2002).

Na análise dos dados na motivação em função da satisfação para com o trabalho, um aspeto constatado foi o de que não é possível generalizar o seu efeito a todas as áreas da motivação. A satisfação, por si só, diferencia estatisticamente os resultados obtidos na meta aprender, na meta performance-evitação e na dimensão geral motivação total, não exercendo efeito significativo sobre a meta performance-aproximação. No que concerne à idade, esta não exerce efeito significativo sobre a motivação, sendo que o efeito na motivação adquiriu significância apenas quando esta foi tomada com a satisfação. É na dimensão *meta performance-evitação* que se verifica o efeito significativo da interação destas duas variáveis, satisfação e idade. Este efeito teve a ver com a

maior diferenciação dos formandos mais novos no grupo com maior satisfação do que dos formandos mais velhos com maior satisfação, e ainda com a maior diferenciação no grupo com maior satisfação do que com menor satisfação, tanto para os formandos mais novos como para os mais velhos.

A satisfação no trabalho é resultado da avaliação que o sujeito faz do grau de realização das suas necessidades, preferências e expectativas profissionais, refletindo a percepção do indivíduo relativamente ao que recebe (sucesso, dinheiro, segurança, amizade, prestígio, autonomia no trabalho, oportunidade de trabalhar em equipa, tarefas interessantes e estimulantes, reconhecimento profissional, desenvolvimento de uma carreira), como sendo justo ou estando de acordo com aquilo que esperava obter (Graça, 2000). A satisfação profissional de um indivíduo pressupõe a satisfação das suas necessidades, nas quais se inclui a de reconhecimento (Vroom, 1964). Também a hierarquia das necessidades de Maslow (1954), a teoria de Herzberg (1966), e a de McClelland (1987) destacam a necessidade de reconhecimento como um fator motivacional que influi na satisfação dos trabalhadores. Estas noções poderão levar a pensar num possível relacionamento entre a satisfação profissional e a necessidade de reconhecimento profissional, semelhante a objetivos de performance – demonstração de competência e evitação de juízos de incompetência. Esta lógica estrutura-se, ainda, no facto dos formandos dos CFS estarem a frequentar um curso que os ordenará por antiguidade, condicionando a sua vida profissional futura, sendo por isso premente a evitação de avaliações de incompetência, que comprometam o reconhecimento do formando como um bom profissional, procurando, antes, o reconhecimento

público da sua performance (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988; Midgley et al., 1998; Zenorini & Santos, 2010a).

Neste sentido, atendendo aos resultados encontrados, não obstante o facto dos formandos, mais novos e mais velhos, possuírem altos níveis de satisfação para com o trabalho que desenvolvem, o seu compromisso com a aprendizagem manifesta-se através da gestão de condutas de afastamento defensivo (Miranda, Almeida, & Lozano, 2011), com vista à evitação de tarefas que impliquem um risco demasiado ou onde antecipem fracasso (Barron & Harackiewicz, 2001; Elliot, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Linnenbrink, 2005; Pintrich e Schunk, 2002), por referência aos outros colegas de turma (Elliot & McGregor, 2001), por escalonamento da antiguidade, como é caso. Destaca-se ainda, maior diferenciação destas condutas entre os formandos mais novos. Por forma a aprofundar a compreensão destes resultados houve necessidade de “auscultar” três formandos dos CFS e o psicólogo da escola. Através das perceções destes elementos, poder-se-á pensar que esta situação deriva da comparação que formandos mais novos fazem com formandos mais velhos, os quais possuem mais “anos de casa”, e se considerem menos experientes e, por isso, com menor capacidade para ultrapassar os resultados dos mais velhos, adotando objetivos defensivos da performance.

Motivação, aceitação de riscos e iniciativas e condição de asilante

Ainda que sejam escassos ou inexistentes os estudos que abordem o relacionamento entre a condição de asilante e a motivação, pressupõe-se que a necessidade de asilar na mesma instituição em que prestam serviço poderá

influenciar a motivação dos militares, uma vez que esta condição está relacionada com o deslocamento relativamente à residência de origem, acrescentando, ainda, o facto de o militar asilante estar sujeito a normas, regras e horários da unidade em que asila.

Os dados alcançados revelaram que existem diferenças entre as médias obtidas na motivação entre os formandos asilantes e os não asilantes, em função da aceitação de riscos e iniciativas. Assim, em situação de baixa aceitação de riscos e iniciativas verificou-se que a meta aprender é perseguida pelos formandos asilantes, enquanto que os formandos não asilantes evidenciaram médias superiores de meta performance-evitação e de meta performance-aproximação. Em situação de alta aceitação de riscos e iniciativas, os formandos não asilantes obtêm médias superiores de meta aprender e de meta performance-aproximação, enquanto que os formandos asilantes apresentaram médias superiores na meta performance-evitação.

Na análise dos dados obtidos pelos formandos na motivação em função da aceitação de riscos e iniciativas, um aspeto constatado foi o de que não é possível generalizar o seu efeito a todas as áreas da motivação. A aceitação de riscos e iniciativas, por si só, à semelhança do que aconteceu com a satisfação, diferencia estatisticamente os resultados obtidos pelos formandos na meta aprender, na meta performance-evitação, e na dimensão geral motivação total, não exercendo efeito significativo sobre a meta performance-aproximação. No que concerne à condição de asilante, esta não exerce efeito significativo sobre a motivação, sendo que o seu efeito significativo na motivação dos formandos adquiriu alguma importância apenas quando esta foi tomada com a aceitação de riscos e iniciativas. Uma vez mais, é na dimensão meta performance-evitação

que se verifica o efeito significativo da interação destas duas variáveis, aceitação de riscos e iniciativas e condição de asilante. Este efeito teve a ver com a maior diferenciação dos formandos não asilantes no grupo com menor aceitação de riscos e iniciativas do que dos formandos asilantes com menor aceitação de riscos e iniciativas, e ainda com a maior diferenciação no grupo com maior aceitação de riscos do que com menor aceitação de riscos, tanto para os formandos asilantes como para os não asilantes.

Os objetivos de realização são focados em necessidades específicas, as quais representam canais através dos quais a motivação e o medo do fracasso exercem a sua influência no comportamento humano (Nuttin, 1984). Elliot e colaboradores (Elliot & Church, 1997; Elliot et al., 1997) sugerem que a orientação a objetivos de evitação é um dispositivo estratégico de autorregulação adotado por aqueles que se percebem como tendo pouca habilidade. A própria definição de meta performance-evitação remete para o evitamento de uma ação que possa trazer uma consequência negativa ou a demonstração de incapacidade (Zenori & Santos, 2010a). Bzuneck (1999) defende que, contrariamente ao aluno orientado para a aprendizagem, o qual enfrenta os desafios académicos, o aluno com uma orientação à evitação da performance tende a evitar os julgamentos de incompetência. Desta forma, se por um lado os estudantes orientados à aprendizagem despendem esforços e persistem na obtenção das suas metas, elegem tarefas desafiantes, assumem maiores riscos, estão recetivos à realização de tarefas diferentes das habituais e veem os erros como parte da aprendizagem, por outro, os estudantes com orientação para a evitação da tarefa tendem a esforçar-se e a persistirem pouco (Férrandez, 2005). Nesta lógica, poder-se-á supor que sujeitos orientados para a evitação da performance tenderão a evitar

aceitar riscos, investir esforços e a tomar iniciativas, receando as consequências negativas que daí possam advir. No entanto, tomando a aceitação de riscos e iniciativas com a condição de asilante, obtiveram-se resultados em que o efeito significativo da interação das variáveis independentes, na meta *performance-avoidance*, teve a ver com a maior diferenciação segundo a maior aceitação de riscos e iniciativas. Pensa-se que, ainda que os formandos, asilantes e não asilantes, se sintam competentes para aceitar riscos e iniciativas, tendam a desenvolver mecanismos de evitação da performance. As razões que poderão estar na base destes comportamentos poderão ter a ver, uma vez mais, com o escalonamento de classificações a que serão sujeitos no final do curso. Assim, apesar de os formandos aceitarem riscos e iniciativas, o que evidencia confiança nas suas capacidades, o fator comparação social leva-os a adotar mecanismos de defesa que evitem resultados comparativos desfavorecedores.

Destaca-se, também, o facto de os não asilantes, com baixa aceitação de riscos e iniciativas atingirem valores superiores de *meta performance-avoidance* que os asilantes. Esta situação parece ter ligação com a descrição anteriormente referida, de que a baixa aceitação de riscos e iniciativas é coerente com a evitação de desempenhos, por forma a minimizar o surgimento de resultados negativos. Contudo, importa compreender por que motivo esta situação é mais significativa em formandos não asilantes. Ainda que a falta de estudos empíricos não permita um posicionamento explicativo destes resultados, poder-se-á pensar, atendendo às informações recolhidas junto de três formandos e do psicólogo da escola, que tais resultados se poderão dever à crença dos não asilantes de que os asilantes disporão de melhores condições que lhes permitirão a obtenção de melhores resultados. Parte-se do princípio que os não asilantes, ao regressarem

para junto das suas famílias dispensaram mais tempo na execução de outras atividades e estarão sujeitos a mais distrações, limitando o seu tempo de estudo. Assim, optarão por objetivos de evitação de desempenhos que os levem a ficar em desvantagem comparativamente com os seus colegas asilantes.

8.1.5. Envolvimento, autoconceito e variáveis sociodemográficas.

Tal como a motivação, o envolvimento na formação representa uma importante variável dependente das situações de vida dos sujeitos. Assim, admitiu-se que as diferentes dimensões do envolvimento dos militares em formação poderiam ter ligações com determinados aspetos pessoais e contextuais. O autoconceito dos formandos foi considerado como uma variável independente que, em simultâneo com outras variáveis ditas sociodemográficas, produziam importantes efeitos no envolvimento, tomado na sua generalidade e nas suas facetas ou dimensões. Uma vez mais, apenas foram considerados os dados em que a interação entre as dimensões do autoconceito (satisfação, competência, aceitação de riscos e iniciativas, relacionamento interpessoal e autoconceito total), autoaceitação e as variáveis sociodemográficas (idade, saída de casa e condição de asilante), em simultâneo, produzem efeitos significativos no envolvimento. Passa-se a considerar em seguida a informação fornecida pelos dados obtidos no envolvimento em função dessas variáveis. Numa tentativa de ampliar a explicação dos resultados encontrados, e uma vez que falta informação ao nível dos estudos empíricos que auxilie esta compreensão, foram realizados contactos para recolha de informação com três formandos dos CFS e com o

psicólogo da escola, pelo que as suas perceções serão integradas na discussão que se segue.

Envolvimento, satisfação e idade

Os dados obtidos levam a considerar que os tipos de envolvimento dos formandos é influenciado pela sua idade e nível de satisfação, revelando que existem diferenças entre as médias obtidas no envolvimento entre os formandos mais velhos e os mais novos, e, simultaneamente, da satisfação. Assim, em situação de baixa satisfação, nas dimensões dedicação e vigor, absorção, *engagement* total, envolvimento afetivo e envolvimento comportamental, os formandos mais novos atingem médias superiores, relativamente aos mais velhos, enquanto que os formandos mais velhos obtêm médias superiores de envolvimento cognitivo e envolvimento total. Em situação de alta satisfação, nas dimensões envolvimento cognitivo e envolvimento total os formandos mais novos obtêm médias superiores, enquanto que, para o mesmo nível de satisfação, nas dimensões dedicação e vigor, absorção, *engagement* total, envolvimento afetivo e envolvimento comportamental, são os formandos mais velhos que obtêm médias superiores.

Na análise dos dados obtidos constatou-se que as diferenças no envolvimento em função da satisfação adquirem significância estatística em todas as dimensões deste, isto é, na dedicação e vigor, na absorção, no envolvimento cognitivo, no envolvimento afetivo e no envolvimento comportamental, bem como nas dimensões gerais *engagement* total e envolvimento total. No que concerne à idade, esta não exerce efeito significativo

sobre o envolvimento, sendo que o efeito no envolvimento adquiriu significância apenas quando esta foi tomada com a satisfação. O efeito da interação destas duas variáveis independentes revelou-se significativo nas dimensões *dedicação e vigor*, *absorção* e na dimensão geral *engagement total*. O efeito da interação entre a satisfação e a idade em *dedicação e vigor* teve a ver com a maior diferenciação dos formandos mais novos no grupo com menor satisfação do que dos formandos mais velhos com menor satisfação, e também com a maior diferenciação no grupo com maior satisfação do que com menor satisfação, dos formandos mais velhos. O efeito da interação entre satisfação e idade em *absorção* ficou a dever-se a uma maior diferenciação no grupo com maior satisfação do que com menor satisfação, dos formandos mais velhos. O efeito da interação entre satisfação e idade no *engagement total* teve a ver com a maior diferenciação dos formandos mais novos no grupo com menor satisfação do que dos formandos mais velhos com menor satisfação e ainda com a maior diferenciação no grupo com maior satisfação do que com menor satisfação, dos formandos mais velhos. Assim, os formandos mais novos com menor satisfação classificam-se com maior dedicação e vigor e envolvimento total do que os formandos mais velhos com menor satisfação. Em situação de maior satisfação, os formandos mais velhos classificam-se com maior dedicação e vigor, absorção e engagement total, do que em situação de menor satisfação.

Supõe-se que a satisfação, como dimensão do autoconceito, entendida como um estado emocional positivo prazeroso que resulta da avaliação que o sujeito faz do trabalho, e que integra aspetos afetivos e cognitivos (Fisher, 2000; Locke, 1976), influa positivamente o envolvimento dos sujeitos para com o trabalho (Harter et al., 2002; Nogueira & Veiga, 2014; Paschoal & Tamayo,

2008; Pinto da Silva & Nogueira, 2008) e para com a organização (Al Hussami, 2008; Campion et al., 1993; Mobley 1977; Nielsen et al., 2000; Siqueira & Padovam, 2008; Warr et al., 1979). As dimensões do autoconceito agem como variáveis moderadoras entre os fatores de stress e o comportamento e emoções dos profissionais (Villa & Calvete, 2001). Assim, poder-se-á considerar que sujeitos satisfeitos com o seu trabalho experienciem um senso de significância, comprometimento, entusiasmo, inspiração, orgulho e desafio, correspondendo este estado a altos níveis de energia e resiliência mental enquanto trabalham, vontade de investir no trabalho, bem como persistência em situações de dificuldade, corroborando os resultados em que em situação de alta satisfação se atingem níveis mais elevados de dedicação e vigor, de absorção e de *engagement total*.

O facto de o efeito da interação entre satisfação e idade em *dedicação e vigor* e em *engagement total* ter a ver com a maior diferenciação dos formandos mais novos no grupo com menor satisfação do que dos formandos mais velhos com menor satisfação, poderá advir das diferenças de valores geracionais, na medida em que os formandos mais novos possuem mais energia (Arthur & Kram, 1989; Faria, 2002), estando mais propícios a aceitar desafios do que trabalhadores mais velhos (Janson & Martin, 1982). Outra situação é a apontada por Taylor (2005), segundo a qual sujeitos mais novos valorizam as oportunidades para novas aprendizagens de formação e de autodesenvolvimento. Destaca-se, ainda, a lógica de Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser e Davis-Kean (2006), na qual o envolvimento se deteriora continuamente, ao longo dos anos, com perdas consideráveis. Esta lógica poderá levar a pensar que, mesmo em situação de baixa satisfação, formandos mais novos valorizam as oportunidades

de formação gerando energia psicológica suficiente para se dedicarem vigorosamente ao trabalho, e na superação de dificuldades que possam surgir. O envolvimento dos formandos funcionará, desta forma, como um fator protetor (Veiga, 2012) contra a menor satisfação, a qual poderia resultar em desajustamento. Por forma a aprofundar a justificação destes resultados foram consideradas as perceções de três formandos dos CFS e do psicólogo da escola. Através das perceções destes elementos compreendeu-se que este curso é, para muitos (a maioria dos mais novos), a oportunidade de passagem de um regime de contrato para os quadros permanentes. Além deste fator motivador de dedicação e vigor, aponta-se, também, o facto de através do escalonamento do curso, formandos mais modernos (maioria dos mais novos) terem a hipótese de ultrapassar a antiguidade dos formandos mais antigos (maioria dos mais velhos) daquela especialidade. Estes dois fatores poderão funcionar como motivos para a dedicação e o empenho vigorosos dos formandos mais novos.

Envolvimento, autoaceitação e idade

Dos dados obtidos extraíram-se diferenças entre as médias obtidas no envolvimento comparando-se os formandos mais velhos e os mais novos, e, simultaneamente, a autoaceitação. Assim, em situação de baixa autoaceitação, nas dimensões dedicação e vigor, absorção, *engagement* total, envolvimento cognitivo e envolvimento total, os formandos mais velhos atingem médias superiores, relativamente aos mais novos, enquanto que os formandos mais novos obtêm médias superiores de envolvimento afetivo e envolvimento comportamental. Em situação de alta autoaceitação, nas dimensões dedicação e

vigor, absorção, engagement total, envolvimento afetivo, envolvimento comportamental e envolvimento total, os formandos mais velhos obtêm médias superiores, enquanto que, para o mesmo nível de satisfação, na dimensão envolvimento cognitivo, são os formandos mais novos que obtêm médias superiores.

Na análise dos dados obtidos constatou-se que as diferenças no envolvimento em função da autoaceitação adquirem significância estatística em todas as dimensões deste, isto é, na dedicação e vigor, na absorção, no envolvimento cognitivo, no envolvimento afetivo e no envolvimento comportamental, bem como nas dimensões gerais *engagement* total e envolvimento total. No que concerne à idade, esta não exerce efeito significativo sobre o envolvimento, sendo que o efeito no envolvimento adquiriu significância apenas quando esta foi tomada com a autoaceitação. O efeito da interação destas duas variáveis independentes revelou-se significativo na dimensão *envolvimento comportamental*. Este efeito ficou a dever-se à maior diferenciação dos formandos mais novos no grupo com maior autoaceitação do que dos formandos mais velhos com maior autoaceitação, e também com a maior diferenciação no grupo com maior autoaceitação do que com menor autoaceitação, tanto para os formandos mais novos como para os mais velhos.

Assim, em situação de maior autoaceitação, tanto os formandos mais velhos como os mais novos classificam-se com maior *envolvimento comportamental* do que em situação de menor autoaceitação. Estes resultados corroboram a noção geral de que é possível encontrar um maior envolvimento em formandos que possuam um maior autoconceito (Veiga, Robu, et al., 2013). Assim, é esperado que a autoaceitação, como dimensão do envolvimento, que

integra o reconhecimento das capacidades e dificuldades, influa na forma como o formando se envolve com a própria organização (Appleton et al., 2008; Finn, 1993; Fredricks et al., 2004) e com as suas tarefas formativas (Fredericks et al., 2004; Skinner & Belmont, 1993; Skinner et al., 2009; Skinner & Pitzer, 2012). Ainda que a base empírica não permita um posicionamento mais explicativo dos resultados relativos à autoaceitação, poder-nos-emos apoiar nos estudos realizados a nível da autoeficácia, ainda que esta represente o reconhecimento das capacidades e dificuldades mais específicas, isto é, mais focalizadas em determinados contextos (Chen, Gully, & Eden, 2001), como o de trabalho, e não tanto a nível geral, como é o caso da autoaceitação. Estudos (Llorens et al., 2007; Xanthopoulou, Bakker, Heuven, Demerouti, & Schaufeli, 2008; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti, & Schaufeli, 2009) suportam a existência de uma relação recíproca e causal entre estes dois constructos. Vários autores (Nogueira & Veiga, 2014; Pinto da Silva & Nogueira, 2008) encontram que militares com maior perceção de autoeficácia apresentam um maior envolvimento. A expectativa de ser capaz de realizar uma tarefa, ou cumprir uma missão, poderá potenciar, nos militares, elevados níveis de energia, de persistência, de esforço, de entusiasmo e de concentração na realização das tarefas, bem como de inspiração e orgulho por pertencerem a uma organização de elite (Pinto da Silva & Nogueira, 2008), os quais se traduzem num maior envolvimento comportamental. De acordo com Bandura (1977, 1986; 1993, 1994), a perceção de eficácia permite aos formandos acreditar que obterão maior sucesso, o que, por sua vez, desencadeará mais energia para alcançar maior sucesso na execução das tarefas. Costa, Araújo e Almeida (2014) destacam a existência de correlações positivas e significativas entre o envolvimento

comportamental e a autoeficácia. Desta forma, tal como sucede com a autoeficácia, poder-se-á considerar que a autoaceitação exerce efeito significativo sobre o envolvimento comportamental.

Os resultados revelaram, ainda, que formandos mais novos com maior autoaceitação classificam-se com maior envolvimento comportamental do que os formandos mais velhos com maior autoaceitação. Fundamentado em informações recolhidas junto de três formandos dos CFS e do psicólogo da escola, pensa-se que este resultado possa ter a ver com a maior energia e predisposição cognitiva dos formandos mais novos (Arthur & Kram, 1989; Faria, 2002), bem como com a necessidade de demonstração do seu valor perante os formandos mais velhos, o que se traduzirá numa maior capacidade de despender esforços e de persistir na aprendizagem e, conseqüente, envolvimento com as atividades formativas e com a própria instituição. Estes resultados poder-se-ão dever, também, ao próprio julgamento de capacidade que os formandos mais novos tenderão a realizar, crendo, possivelmente, num carácter mais dinâmico das suas capacidades, o que fortalecerá a sua disposição para se envolverem de forma comprometida com a formação (Dweck & Legget, 1988). Uma vez que os estudos empíricos não permitiram um posicionamento explicativo mais aprofundado destes resultados, futuros estudos poderão retomar este aspeto.

Envolvimento, satisfação e condição de asilante

Os dados obtidos revelaram que existem diferenças nas médias obtidas no envolvimento entre os formandos não asilantes e os asilantes, e,

simultaneamente, na satisfação. Assim, em situação de baixa satisfação, nas dimensões dedicação e vigor, absorção, engagement total, envolvimento afetivo, envolvimento comportamental e envolvimento total, os formandos asilantes atingem médias superiores, relativamente aos não asilantes. Estes últimos obtêm médias superiores de envolvimento cognitivo em situação de baixa satisfação. Em situação de alta satisfação, na dimensão dedicação e vigor, os formandos asilantes obtêm médias superiores, enquanto que, para o mesmo nível de satisfação, nas dimensões absorção, engagement total, envolvimento cognitivo, envolvimento afetivo, envolvimento comportamental e envolvimento total, são os formandos não asilantes que obtêm médias superiores.

Na análise dos dados obtidos constatou-se que as diferenças no envolvimento em função da satisfação adquirem significância estatística em todas as dimensões, à exceção da dimensão absorção. No que concerne à condição de asilante, esta não exerce efeito significativo sobre o envolvimento, sendo que o efeito no envolvimento adquiriu significância apenas quando esta foi tomada com a satisfação. O efeito da interação destas duas variáveis independentes revelou-se significativo nas dimensões *absorção*, *envolvimento afetivo*, *envolvimento comportamental* e na dimensão geral *engagement total*. O efeito da interação entre a satisfação e a condição de asilante em *absorção* teve a ver com a maior diferenciação dos formandos não asilantes, com alta satisfação do que os não asilantes, com baixa satisfação. O efeito da interação entre a satisfação e a condição de asilante em *envolvimento afetivo* ficou a dever-se à maior diferenciação dos asilantes com baixa satisfação do que dos não asilantes com baixa satisfação, e também a uma maior diferenciação dos formandos não asilantes, com alta satisfação do que com os não asilantes com baixa satisfação.

O efeito da interação entre a satisfação e a condição de asilante no *envolvimento comportamental* ficou a dever-se à maior diferenciação dos não asilantes com alta satisfação do que dos asilantes com alta satisfação, e também à maior diferenciação dos formandos não asilantes com alta satisfação do que com os não asilantes com baixa satisfação. O efeito da interação entre satisfação e a condição de asilante na dimensão geral *engagement total* ficou a dever-se à maior diferenciação dos asilantes com baixa satisfação do que dos não asilantes com baixa satisfação, e também à maior diferenciação dos formandos não asilantes com alta satisfação do que com os não asilantes com baixa satisfação.

Assim, os formandos não asilantes com alta satisfação classificam-se com maior absorção, envolvimento afetivo, envolvimento comportamental e *engagement total* do que os formandos não asilantes com baixa satisfação. Estes resultados poderão estar relacionados com o facto de que a dimensão satisfação, como constituinte do autoconceito profissional, influa no comprometimento organizacional e no envolvimento dos indivíduos, levando-os a identificarem-se com a organização, possuindo vontade de despender esforços profundos para a consecução do trabalho (Schermerhorn, Hunt, & Osborn 1999). A relação entre envolvimento e satisfação é compreendida tomando a satisfação como uma atitude constituída por componentes afetivos, cognitivos e comportamentais (Graça, 2000). Cunha e colegas (2006) destacam que, na satisfação dos indivíduos, podem intervir variáveis sociodemográficas e diferenças individuais. Freire (1999) refere que o comportamento do indivíduo na organização não é apenas função das características do seu sistema individual, mas também resultado dos problemas e desafios que ele percebe no ambiente organizacional. Quanto mais satisfeito um indivíduo estiver com o seu trabalho, melhor será a

qualidade do envolvimento com este (Harter et al., 2002; Nogueira & Veiga, 2014; Paschoal & Tamayo, 2008; Pinto da Silva & Nogueira, 2008). Considerando, ainda, as conversas informais tidas com três formandos dos CFS e com o psicólogo que os acompanha, compreende-se que o facto de os formandos voltarem todos os dias para junto da sua família constitui um suporte e uma estabilidade emocional que poderão ser o gatilho envolvental dos formandos não asilantes. Neste sentido, poder-se-á considerar que as características individuais, como o afeto positivo, em interação com variáveis sociodemográficas, como a condição de não asilante, poderão gerar diferenças a nível do envolvimento no trabalho, em termos de absorção, de envolvimento afetivo, de envolvimento comportamental e de engagement total.

Outro resultado foi que em situação de baixa satisfação, os formandos asilantes classificam-se com maior envolvimento afetivo e *engagement* total. Através de informação recolhida junto dos três formandos do CFS e do psicólogo da escola, compreendeu-se que este resultado poderá estar relacionado com os pouco estímulos distrativos que afetam os formandos asilantes. Pensa-se também, que formandos asilantes, mesmo com baixa satisfação profissional, desenvolverão maior envolvimento afetivo do que os que não asilam na instituição. Esta situação poderá estar relacionada com o facto de a instituição colmatar as necessidades e os interesses dos indivíduos que a integram, priorizando o seu bem-estar e proporcionando-lhes as condições que estes necessitam (Herzberg, 1966; Maslow, 1954; Newstrom, 2007). Outra possibilidade, associada à anteriormente referida, é a de ocorrer uma maior internalização dos valores e objetivos organizacionais, favorecendo a identificação entre o sujeito e a instituição. Ambos os fatores poderão, assim, ser

geradores de afetividade. O comportamento organizacional afetivo caracteriza-se como uma forte relação entre o indivíduo identificado e envolvido com a organização (Porter, Steers, Mowday, & Boulian, 1974). Assim, indivíduos afetivamente vinculados à organização desenvolvem sentimentos de pertença e lealdade, e desejam dar parte da sua energia em prol da organização (Bandeira, Marques, & Veiga, 2000). Pressupõe-se que a ligação psicológica, de natureza afetiva, entre organização e indivíduo, ocorra com a internalização dos valores e objetivos organizacionais, bem como com as tarefas atribuídas, gerando sentimentos de entusiasmo, orgulho e dedicação (Rhoades & Eisenberger, 2002; Siqueira, 1995; Siqueira & Padovan, 2008). Desta forma, o comprometimento organizacional deve ser tomado como ponto forte do qual a organização se deve valer, pois mesmo em situação de baixa satisfação, este pode manter oleados os mecanismos de envolvimento afetivo dos sujeitos que a integram.

Finalmente, formandos não asilantes com alta satisfação classificam-se com maior *envolvimento comportamental* do que os asilantes com o mesmo nível de satisfação. Uma vez mais, os estudos empíricos não permitiram um posicionamento explicativo destes resultados. No entanto, através de informação recolhida junto dos três elementos dos CFS e do psicólogo da escola, compreendeu-se que as suas perceções relativamente a este resultado vão no sentido de que formandos não asilantes poderão beneficiar de uma maior libertação de stress, descanso psicológico e reposição de energias, por terem a possibilidade de se afastarem do local de trabalho e regressarem, como em muitos dos casos, para junto das suas famílias. Os formandos não asilantes retomam o seu trabalho sempre com as “energias recarregadas” e,

consequentemente, com maior capacidade para se envolverem com a formação e com a instituição.

Envolvimento, autoconceito total e saída de casa

Os dados alcançados revelaram que existem diferenças nas médias obtidas no envolvimento entre os formandos que saíram de casa e os que não saíram, e, simultaneamente, do autoconceito total. Assim, em situação de baixo autoconceito total, nas dimensões absorção, envolvimento cognitivo, envolvimento afetivo, envolvimento comportamental e envolvimento total, os formandos que não saíram de casa atingem médias superiores, relativamente aos que saíram de casa. Estes últimos obtêm médias superiores de absorção e de *engagement* total, em situação de baixo autoconceito total. Com alto autoconceito total, os formandos que saíram de casa obtêm médias superiores, nas dimensões dedicação e vigor, absorção, *engagement* total, envolvimento cognitivo, envolvimento afetivo e envolvimento total, do que as dos formandos que não saíram de casa. Estes últimos atingem médias superiores de envolvimento comportamental, em situação de alto autoconceito total.

Na análise dos dados obtidos constatou-se que as diferenças no envolvimento em função do autoconceito total adquirem significância estatística em todas as dimensões. No que concerne à saída de casa, esta não exerce efeito significativo sobre o envolvimento, sendo que o efeito no envolvimento adquiriu significância apenas quando esta foi tomada com o autoconceito total. O efeito da interação destas duas variáveis independentes revelou-se significativo nas dimensões *envolvimento afetivo* e *envolvimento total*. O efeito da interação entre autoconceito total e a saída de casa em *envolvimento afetivo* e em *envolvimento*

total teve a ver com a maior diferenciação dos formandos, tanto os que não saíram de casa como os que saíram de casa, com alto autoconceito total, do que com os com baixo autoconceito total.

Assim, tanto os formandos que saíram de casa como os que não saíram de casa, com alto autoconceito total, classificam-se com maior *envolvimento afetivo* e *envolvimento total* do que os com baixo autoconceito total. Estes resultados reforçam, novamente, a ideia de que o envolvimento engloba diversos componentes suscetíveis de predizer diferentes efeitos e de serem influenciados por variáveis contextuais e pessoais, como o autoconceito (Fredricks et al., 2004; Glanville & Wildhagen, 2007; Veiga et al., 2012). Também Silva, Ferreira e Ferreira (2014) destacam a existência de um conjunto de atributos pessoais prévios, que os estudantes detêm, como fatores que podem interferir com o maior ou menor impacto de determinadas vivências institucionais ao nível do seu envolvimento. Estes resultados levam a pensar que o autoconceito profissional se relaciona positiva e significativamente com o envolvimento no trabalho.

A saída de casa, por seu turno, representa a separação da família e dos amigos, os quais constituem importantes fontes de suporte social (Ferraz & Pereira, 2002; Pancer et al., 2000), e uma rutura com as rotinas e estilo de vida a que os sujeitos estavam habituados, o que exige destes uma readaptação (Fisher & Hood, 1987). Esta readaptação traduzir-se-á, supostamente, em diferentes formas do indivíduo se envolver no trabalho a desenvolver (Almeida & Ferreira, 1997; Lent et al., 2009). Numa primeira instância, poder-se-á pensar que a saída de casa poderá expor vulnerabilidades nas características de personalidade dos sujeitos (Fisher et al., 1985; Van Tilburg et al., 1999), traduzidas em falta de

concentração, de capacidade de realização, bem como em distração, falhas a nível cognitivo (Van Tilburg et al., 1999), e a nível de aspetos pessoais, de estudo e institucionais (Costa & Leal, 2008; Ferraz & Pereira, 2002; Porta-Nova, 2009; Seco et al., 2005, 2007), maiores dificuldades na gestão do tempo e na organização dos métodos e estratégias de estudo e maior insegurança (Porta-Nova, 2009), ansiedade e *stress* (Loureiro et al., 2008; Pereira et al., 2009). Seco e colegas (2005) destacam que estudantes não deslocados apresentavam níveis mais elevados de bem-estar psicológico; de equilíbrio emocional e de estabilidade afetiva; demonstravam maior autoconfiança e maior perceção das suas competências; revelavam maiores capacidades na gestão do seu tempo e na organização dos seus métodos e estratégias de estudo e de aprendizagem; demonstravam uma maior integração, envolvimento e comprometimento com a instituição de ensino; revelavam maior satisfação com os recursos e serviços disponibilizados pela academia; e sentiam um maior apoio e suporte por parte das figuras significativas, tanto na esfera psicológica, como na componente emocional e material. Contudo, é também, destacado o facto de estudantes deslocados da residência de origem possuírem maior necessidade de estabelecimento de novas relações interpessoais (Costa, & Leal, 2008; Ferraz & Pereira, 2002; Porta-Nova, 2009; Seco et al., 2005, 2007), e de envolvimento em atividades extracurriculares, por forma a ampliar as suas redes de suporte e a desenvolver estratégias de *coping* que diminuam o sentimento de isolamento e de solidão (Seco et al., 2005; Tavares, 2014). Existem, no entanto, pesquisas (Adlaf et al., 2001; Luz et al., 2009; Santos et al., 2009) que não destacam quaisquer diferenças entre deslocados e não deslocados a nível de adaptação, ansiedade e stress.

As diferenças nos resultados dos estudos empíricos poderá ter a ver com o facto de a necessidade de adaptação aos novos contextos poder ser positiva ou negativa (Pinheiro & Ferreira, 2002), consoante esta seja percebida como um desafio ou como uma ameaça (Matheney et al., 2002; Straub, 2002). Assim, é a percepção dos estudantes que influencia a sua adaptação (Kerr et al., 2004; Pritchard & Wilson, 2003), sendo que estudantes mais bem adaptados são os que se dedicam à resolução ativa dos stressores (Almeida et al., 2000; Almeida & Nogueira, 2002; Martins et al., 2005; Oliveira et al., 2010), através da utilização de estratégias de controlo (autocontrolo e coordenação de comportamentos) e de suporte social (desejo, necessidade ou pedido de ajuda em termos cognitivos, cooperativos ou afectivos) (Costa & Leal, 2006). Face ao que antecede, pensa-se que formandos com maior autoconceito, ainda que tenham saído de casa, identificar-se-ão e envolver-se-ão mais nas suas tarefas pois encaram-nas como um desafio que serão capazes de superar. Além de que se supõe que estes formandos, por forma a diminuírem o sentimento de isolamento e solidão, se envolvam com as suas tarefas e procurem ampliar as suas redes de suporte.

8.2. Conclusões

Nesta última seção são retomadas as principais conclusões deste estudo, em articulação com os enfoques teóricos que sustentaram o mesmo. A estruturação destas considerações finais organiza-se em função dos objetivos específicos inicialmente definidos, procurando destacar os contributos deste estudo para a Psicologia e para a Educação, bem como o desenvolvimento de

futuros trabalhos que, retomando as sugestões e as questões apresentadas, prossigam na procura da compreensão dos militares em formação.

Este estudo teve o propósito geral de caracterizar e analisar a motivação, o envolvimento e o autoconceito dos militares dos Cursos de Formação de Sargentos da Marinha portuguesa, a partir das relações que existem entre estes constructos e do efeito que sobre eles exercem outras variáveis de natureza sociodemográfica. Para alcançar este propósito foram delineados objetivos específicos a partir dos quais se estruturam cinco núcleos conclusivos, que recuperam os principais enfoques, análises e implicações práticas sugeridas.

8.2.1. Primeiro núcleo conclusivo: os instrumentos utilizados.

Este núcleo responde ao seguinte objetivo específico da investigação: *Selecionar e adaptar os instrumentos julgados pertinentes para avaliar a motivação, o envolvimento e o autoconceito, e estudar as suas propriedades psicométricas.*

Centrada na perspetiva que entende a motivação como um processo dinâmico que implica a iniciação, a direção, a magnitude, a perseverança, a continuação e a qualidade do comportamento para a consecução de objetivos, os quais dotam a ação de propósito e significado (Fontaine, 2005; Dweck & Elliott, 1983; Kaplan & Maehr, 2007; Maehr & Meyer, 1997; Maehr & Nicholls, 1980; Schunk et al., 2010), esta investigação propôs-se aprofundar a motivação a partir da teoria das metas de realização. A orientação para os objetivos representa e integra vários padrões de crenças que conduzem a diferentes formas de abordar, envolver e responder em situações de realização (Ames, 1992), refletindo os

standards através dos quais os indivíduos julgam a sua performance e o sucesso e insucesso na tentativa de concretização das metas (Elliot, 1997; Pintrich, 2000). Neste sentido, embasada nos pensamentos, nas crenças, nos propósitos e nas emoções que traduzem as expectativas dos sujeitos relativamente às tarefas a realizar, a teoria das metas de realização permite compreender que tipos de metas dirigem os vários padrões de cognição, afeto e comportamento (Cabanach et al., 1996; Dweck & Leggett, 1988; Maehr & Zusho, 2009; Santos et al., 2013; Wentzel, 2009; Zenorini & Santos, 2010a).

A teoria das metas de realização integra dois objetivos principais: de aprendizagem e de performance (Ames, 1992; Ames & Archer, 1987; Bzuneck, 1999; Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Dweck, 1988), sendo que a orientação adotada depende de fatores pessoais e contextuais (Cabanach et al., 1996; Fernández, 2005; Harackiewicz et al., 1998; Linnenbrink & Pintrich, 2001). O foco dos objetivos de aprendizagem incide no desenvolvimento da própria competência (Kaplan & Maehr, 2002), procurando o crescimento intelectual, valorizando o esforço, enfrentando os desafios que possam surgir, e utilizando estratégias de aprendizagem autorregulatórias (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988; Maehr & Midgley, 1991; Midgley et al., 1998; Nicholls, 1984; Zenorini & Santos, 2010a). O foco dos objetivos de performance incide na demonstração de competência (Kaplan & Maehr, 2002), esforçando-se por ser o melhor, procurando demonstrar inteligência, evitando julgamentos de fraca habilidade, e almejando o reconhecimento público da sua performance (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988; Midgley et al., 1998; Zenorini & Santos, 2010a). Considera-se ainda a diferenciação de objetivos de performance em objetivos de aproximação da performance e de evitação da performance (Elliot, 1997; Elliot &

Harackiewicz, 1996; Harackiewicz et al., 1998; Higgins, 1997). O foco na aproximação levará os indivíduos a superar a performance de outros e a demonstrar a sua competência e superioridade, procurando finais positivos e desejáveis, enquanto que o foco na evitação levará os sujeitos a afastarem-se de resultados negativos ou indesejados.

Esta teoria destaca, assim, a estreita ligação entre motivação e autoconceito, razão pela qual, atendendo à questão geral de investigação, se optou por este tipo de perspetiva, procurando um instrumento de recolha de informação que nela se enquadrasse. Desta forma, para o estudo da motivação procedeu-se à adaptação da *Escala de Motivação para a Aprendizagem – Universitário* (EMAPRE-U), de Zenorini e Santos (2010b). Após as devidas adaptações das expressões para o contexto formativo militar, e a alteração da escala de resposta, a escala assim constituída adquiriu a denominação de *Escala de Motivação para a Aprendizagem – Marinha Portuguesa* (EMA – MP) e integrou, tal como a escala original, três dimensões diferenciadas da motivação. Com propriedades psicométricas adequadas, esta escala permitiu caracterizar os formandos que participaram na investigação relativamente às metas que perseguem.

A EMA-MP alcançou bons níveis de validade e fiabilidade, coerentes com os resultados da versão original (Zenorini & Santos, 2010b). Através do alpha de Cronbach apurou-se que as escalas meta aprender, performance-aproximação e motivação total apresentam bons valores de consistência interna, enquanto que a meta performance-evitação se apresentou com muito bons valores de consistência interna, sugerindo a coerência dos itens de cada dimensão.

Conclui-se que a EMA-MP apresenta boa consistência interna e adequada validade de constructo para explorar a orientação para as metas de aprendizagem numa estrutura tri-fatorial, e considera-se que este instrumento de avaliação pode contribuir para a compreensão e aprofundamento a respeito da influência que exercem cada uma das metas sobre a motivação e o envolvimento dos formandos.

Cabe ainda realçar que os procedimentos e os resultados obtidos, considerados, foram alvo de apresentação científica na conferência EDULEARN14, sendo que os elementos da adaptação da escala poderão ser encontrados na publicação “Portuguese adaptation of the learning motivation scale: a study with military personnel” (Frade & Veiga, 2014a).

Implicações: Especialmente útil para ajudar a compreender que metas sustentam a motivação dos formandos. Faculta um panorama motivacional que permite aos formadores e às instituições de formação reconhecer qual a necessidade de atuar na orientação dos formandos e nas perceções de que o fracasso e o sucesso não se devem à habilidade, ou falta dela, como um traço estável, mas a uma falta de esforço, podendo este ser um estado modificável através de esforços estrategicamente realizados (Tapia, 1992). Para tal, seria significativo considerar a avaliação da motivação dos formandos numa fase intermédia dos cursos de progressão de carreira, possibilitando a atuação antecipada.

O segundo campo de interesse desta investigação refere-se ao envolvimento de formandos. Ainda que este constructo não apresente uma definição e operacionalização unívoca e cabal (Appleton et al., 2008; Eccles & Wang, 2012; Fredricks et al., 2004; Fredricks et al., 2005; Furlong et al., 2003;

Veiga, 2013), adota-se, neste trabalho, a definição de envolvimento como a energia, física e psicológica, posta em ação na relação estabelecida entre o indivíduo e a atividade que realizar (Furlong & Christenson, 2008; Munns & Woodward, 2006; Reschly & Christenson, 2012; Skinner & Belmont, 1993; Skinner & Pitzer, 2012; Skinner et al., 2009) e entre o indivíduo e a instituição, de forma mais geral (Appleton et al., 2008; Finn, 1993; Fredricks et al., 2004). Este constructo integra as percepções e as crenças dos alunos relativamente ao *self*, à escola e aos atores que a incorporam, realçando-se a autoeficácia, a motivação e os objetivos dos alunos como elementos determinantes do envolvimento (Appleton et al., 2008; Dotterer & Lowe, 2011; Jimerson et al., 2003).

A importância do estudo do envolvimento dos formandos baseia-se na assunção de que este representa um modelo teórico capaz de responder a problemas escolares como o insucesso, o baixo rendimento académico, ou o abandono escolar (Appleton et al., 2008; Bempechat & Shernoff, 2012; Fredricks et al., 2004), e com potencial para promover a saúde dos estudantes, conduzir a atitudes e emoções positivas face ao trabalho, aumentar a motivação intrínseca, suscitar uma maior identificação do sujeito com a sua atividade, originar comportamentos proactivos positivos e um desempenho de excelência, incentivar a aprendizagem de novos recursos, fomentando a autoeficácia (Llorens et al., 2007; Schaufeli & Salanova, 2007), beneficiando não só os indivíduos mas também as instituições formativa (Bakker, 2010; Bakker et al., 2008; Salanova & Schaufeli, 2009).

Considerando a natureza multidimensional do envolvimento (Fredricks et al., 2004; Reschly & Christenson, 2012; Lam et al., 2012; Veiga, Reeve, et al.,

2013), este trabalho centrou-se no modelo das três dimensões (Christenson et al., 2012; Dotterer & Lowe, 2011; Fredricks et al., 2004; Hirschfield & Gasper, 2011; Jimerson et al., 2003; Skinner & Belmont, 1993; Wang & Peck, 2013), englobando a dimensão afetiva, a dimensão comportamental e a dimensão cognitiva. A dimensão comportamental inclui as ações observáveis ou a performance (Connell, 1990; Li & Lerner, 2011; Veiga, Festas, et al., 2013), a existência, ou não, de comportamentos disruptivos face às normas (Fredricks et al., 2004; Veiga, 2012) e a aceitação, ou não, das normas e regras da instituição (Fredricks et al., 2004; Veiga, 2012). A dimensão afetiva integra o grau de interesse, identificação e valorização dos formandos acerca da instituição, dos formadores, dos pares e das tarefas formativas (Appleton et al., 2008; Li & Lerner, 2011; Skinner & Belmont, 1993; Veiga, Festas, et al., 2013; Voellkl, 1997). A dimensão cognitiva inclui o grau de concentração, de pensamento estratégico, de uso de estratégias de processamento profundo e de autorregulação da aprendizagem (Fredricks et al., 2004; Hirschfield & Gasper, 2011; Zimmerman, 1989).

Adota-se, ainda, a noção de envolvimento como um estado mental positivo relacionado com o trabalho e caracterizado por vigor – altos níveis de energia e resiliência mental no trabalho –, dedicação – alto sentido de relevância, entusiasmo, inspiração, orgulho, desafio e persistência no trabalho –, e absorção – alta concentração no trabalho (Schaufeli, Salanova, et al., 2002).

Face ao que antecede, para o estudo do envolvimento dos formandos, procedeu-se à adaptação de dois instrumentos de avaliação do envolvimento já existentes. O primeiro, a *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES), de Schaufeli, Salanova, e colegas (2002), após as devidas adaptações das

expressões para o contexto formativo militar, manteve a denominação original e integra duas dimensões diferenciadas do envolvimento. A análise fatorial permitiu a extração de duas dimensões significativas, agrupando uma delas, dedicação e vigor no primeiro fator e classificando a absorção como segundo fator. Com propriedades psicométricas adequadas, esta escala permitiu caracterizar os formandos relativamente à dedicação e vigor e à absorção que sentiam no curso.

A UWES alcança bons níveis de validade e fiabilidade. Através do alpha de Cronbach apurou-se que os fatores dedicação e vigor e *engagement* total apresentam muito bons valores de consistência interna, enquanto que o fator absorção se apresentou com bons valores de consistência interna, sugerindo a coerência dos itens de cada dimensão.

Conclui-se que a UWES apresenta boa consistência interna e adequada validade de constructo para explorar o nível de envolvimento de formandos numa estrutura bi-fatorial.

O segundo instrumento considerado foi o *Questionário do Envolvimento dos Estudantes na Escola* (QEEE) de Veiga e colegas (2010), adaptado para Portugal a partir da *Student Engagement in School Scale* de Lam e Jimerson (2008). Após as devidas adaptações das expressões para o contexto formativo militar e a supressão de dois itens, a escala assim constituída adquiriu a denominação de *Escala de Avaliação do Envolvimento – Marinha portuguesa* (EAE-MP) e integrou, tal como a escala original, três dimensões diferenciadas do envolvimento. Com qualidades psicométricas adequadas, esta escala permitiu caracterizar os formandos relativamente a variáveis específicas de envolvimento em tarefas formativas.

A EAE-MP alcança bons níveis de validade e fiabilidade, coerentes com os resultados da versão original (Veiga, et al, 2010). Através do alpha de Cronbach apurou-se que as escalas envolvimento cognitivo e envolvimento total apresentam bons valores de consistência interna, a escala de envolvimento afetivo apresentou-se com muito boa consistência interna, e a escala de envolvimento comportamental revelou uma consistência interna razoável, sugerindo a coerência dos itens de cada dimensão.

Foram ainda, desenvolvidas análises que fornecessem elementos estatísticos de interesse sobre cada item desta escala, sendo que apenas um dos itens apresentou um coeficiente de discriminação inferior. Conclui-se, assim que a escala apresenta itens com bons índices de discriminação, apoiando a manutenção dos itens resultantes da análise fatorial.

Face ao que antecede, a EAE-MP apresenta boa consistência interna e adequada validade de constructo para explorar os vários níveis de envolvimento dos formandos numa estrutura tri-fatorial, e considera-se que este instrumento de avaliação pode contribuir para potenciar e aprofundar o estudo do envolvimento professado pelos militares em formação.

De salientar, ainda, que, relativamente à EAE-MP, os procedimentos e os resultados obtidos, considerados, foram alvo de apresentação científica na conferência EDULEARN14, sendo que os elementos da adaptação da escala poderão ser encontrados na publicação “An assessment scale for trainee engagement in the portuguese navy” (Frade & Veiga, 2014b).

Implicações: Especialmente úteis para ajudar a compreender o nível de envolvimento dos formandos. Facultam informação sobre a que nível do envolvimento dos formandos, os formadores e as instituições devem atuar para

incrementar não só o seu envolvimento como a sua motivação. Seria significativo considerar a avaliação do envolvimento dos formandos numa fase intermédia dos cursos de progressão de carreira, o que poderia permitir a acautelada análise de comportamentos disruptivos ou que levem à desistência do curso, possibilitando a atuação antecipada.

Finalmente, o terceiro campo de interesse desta investigação refere-se ao autoconceito profissional de formandos. Este trabalho centrou-se na definição de autoconceito como “a perceção que o individuo tem de si próprio como tal e de si-mesmo em relação com os outros” (Veiga, 2012, p. 20), sendo que estas autoavaliações afetam cada aspeto das emoções, do pensamento, do interesse, da motivação, e do comportamento humano (Belo et al., 1998; Epstein, 1973; Gecas, 1982; Rawat, 2011; Veiga, 2012; Wigfield & Karpathian, 1991).

Nesta perspetiva, a temática do autoconceito como elemento central da personalidade (Burns, 1979; Marsh & Hattie, 1996) coloca-o na posição de variável mediadora de cognições, motivações, comportamentos e afetos, fundamental para compreender como os indivíduos organizam a ação, coibindo-a ou desempenhando-a, consoante o autoconceito seja negativo ou positivo (Faria & Fontaine, 1990, 1992).

Atendendo à multidimensionalidade do autoconceito (Byrne & Shavelson, 1996; Marsh, 1990) optou-se por cingir a investigação deste constructo ao campo profissional. Neste sentido, assumiu-se, aqui, o autoconceito profissional dos militares como a perceção que o militar tem de si mesmo na relação com o trabalho que executa, adotando a classificação que compreende o autoconceito profissional como integrador de diferentes níveis de perceção de competência, de satisfação profissional, de relacionamentos

interpessoais, de autoaceitação e de aceitação de riscos e iniciativas (Veiga et al., 2006; Villa & Calvete, 2001).

Para o estudo do autoconceito dos militares procedeu-se à adaptação da *Teacher Self-Concept Evaluation Scale* (TSCES), de Villa e Calvete (2001), na sua versão portuguesa (Veiga et al., 2006). Após as devidas alterações das expressões para o contexto formativo militar e a reformulação dos itens referentes ao relacionamento com os alunos para relacionamento com os colegas, a nova escala adquiriu a designação de *Escala de Avaliação do Autoconceito – Marinha Portuguesa* (EAA-MP), e integrou cinco dimensões diferenciadas do autoconceito profissional. Com propriedades psicométricas adequadas, esta escala permitiu caracterizar os formandos que participaram na investigação relativamente ao seu autoconceito enquanto profissionais da Marinha portuguesa.

A EAA-MP alcançou bons níveis de validade e fiabilidade, coerentes com os resultados da versão original (Veiga et al, 2006). Através do alpha de Cronbach apurou-se que as escalas relacionamento interpessoal e autoconceito total apresentam muito boa consistência interna, as escalas de competência e satisfação apresentam boa consistência interna, a escala de autoaceitação revelou uma consistência interna razoável, e a escala de aceitação de riscos e iniciativas revelando uma fraca consistência interna. Atendendo ao encontrado, sugeriu-se reformular os itens constitutivos desta ultima escala, a fim de otimizar a direção da avaliação do constructo subjacente e ampliar a sua confiabilidade.

Conclui-se que a EAA-MP apresenta suficiente consistência interna e adequada validade de constructo para explorar o autoconceito de militares numa estrutura penta-fatorial, e considera-se que este instrumento de avaliação pode

contribuir para a compreensão e aprofundamento a respeito da influência que exercem cada uma das suas dimensões sobre a motivação e envolvimento dos formandos.

Implicações: Especialmente útil para ajudar a compreender o autoconceito de militares. Faculta informação acerca de como os militares se veem na relação com o seu trabalho, o que permite compreender as suas motivações e a forma como se envolvem com o seu trabalho. Seria significativo considerar a avaliação do autoconceito profissional no processo de seleção dos militares para frequência dos cursos que possibilitem a progressão de carreira.

Os resultados contribuíram para ampliar a validação externa das escalas utilizadas.

8.2.2. Segundo núcleo conclusivo: caracterização da motivação, do envolvimento e do autoconceito de militares.

Este núcleo responde ao seguinte objetivo específico da investigação:
Conhecer a distribuição dos formandos pela motivação, envolvimento e autoconceito, em termos de baixo versus alto.

Os resultados possibilitaram uma apreciação global que indica a presença de motivação, envolvimento e autoconceito profissional pouco superiores à média dos valores obtidos em cada dimensão geral, supondo-se que estes formandos possuem uma satisfação geral com os contextos e consigo próprios. Não obstante, dever-se-ão registar as percentagens opostas, associadas à insatisfação, as quais requerem explicação e aprofundamento.

Atendendo à variação dos valores médios obtidos para cada dimensão, constata-se que mais de metade destes formandos se sentem profissionais competentes, capazes de realizar as suas tarefas e resolver os problemas que possam surgir, no entanto, manifestam dificuldades no reconhecimento das suas capacidades, adotando comportamentos defensivos, evitando tomar iniciativas e desempenhar ações arriscadas que possam acarretar consequências negativas ou a demonstração de incapacidade. O envolvimento cognitivo relevado poderá advir da necessidade que estes militares têm de confirmar a sua capacidade. Estes resultados corroboram a ideia de que o comportamento competente se embasa, não só na procura positiva de competência, mas também no evitamento das consequências aversivas da incompetência (Faria, 2008).

Implicações: Conforme referido anteriormente, na discussão dos resultados, torna-se pertinente analisar e compreender a existência de percentagens pouco inferiores à média de motivação, envolvimento e autoconceito, pois estes são representativos de alguma insatisfação nos formandos. Seria significativo encontrar formas de incrementar a orientação para a aprendizagem, ou mesmo de performance-aproximação (Elliot & Church, 1997; Elliot et al., 1999; Linnenbrink & Pintrich, 2000), que levassem ao afastamento da orientação dos formandos para metas de performance-evitação, tidas como um dispositivo estratégico de autorregulação adotado por aqueles que se percebem como tendo pouca habilidade (Elliot et al., 1997). Este redireccionamento de orientação poderá passar pela atuação na perceção de competência dos sujeitos, não como um traço estável, mas como um estado modificável (Tapia, 1992).

8.2.3. Terceiro núcleo conclusivo: variáveis explicativas da motivação e do envolvimento.

Este núcleo responde a dois objetivos específicos da investigação:

Caracterizar as variações na motivação dos formandos, especificamente ao nível do autoconceito; e Caracterizar as variações no envolvimento dos formandos, especificamente ao nível do autoconceito.

Para a consecução destes objetivos foram desenvolvidas análises estatísticas de regressão múltipla a fim de conhecer qual a variância explicada em cada uma das dimensões da motivação e do envolvimento, por cada uma das dimensões do autoconceito. De seguida apresentam-se as principais conclusões derivadas da análise e da discussão dos resultados.

Os resultados do presente estudo permitem ver que, em geral, o autoconceito tomado na sua totalidade, bem como as suas dimensões específicas, surgem como fontes de variância tanto da motivação como do envolvimento.

A nível da motivação constata-se a influência do autoconceito na orientação para as diferentes metas que os sujeitos adotam (Bong & Skaalvik, 2003; Dweck & Grant, 2008; Dweck & Master, 2009; Faria, 2002; Fernández, 2005; Rosa & Pinto, 2011; Veiga, 2012), direcionando, distintamente, o seu comportamento nos vários contextos (Fontaine & Faria, 1989) e relacionando-se de forma positiva e significativa com a aprendizagem (Anderman et al., 1999; Liu, 2010; Morreale, 2011).

Destaca-se ainda, a influência do relacionamento interpessoal, da satisfação e da competência no estabelecimento de metas de realização. A necessidade de relacionamento interpessoal representa uma necessidade social

dos sujeitos (Maslow, 1954), que motiva o seu comportamento (Chanlat, 1993; Herzberg, 1966; McClelland, 1987) e exerce influência ao nível dos sentimentos pessoais e grupais (Moscovici, 2001). Conclui-se que o potencial motivacional do suporte social, transmitido através das relações interpessoais, devendo ser tido em conta no fomento da motivação (Cardoso, 2008; Bakker & Demerouti, 2006; Schaufeli & Bakker, 2004), quer em contexto de trabalho, como em contexto formativo.

O tipo de metas perseguidas integra crenças de competência (Ames, 1992; Bzuneck, 1999; Cross, 1981; Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Dweck, 1988). Ainda que muitas investigações relacionem a competência com objetivos de aprendizagem (Castillo et al., 2003; Cross, 1981), existem evidências de que também a aproximação à performance estabelece algum tipo de relação com esta dimensão do autoconceito (Elliot & Church, 1997). Neste sentido, conclui-se, uma vez mais, ser pertinente promover nos formandos a perceção de competência como um estado modificável (Férnandez, 2005; Tapia, 1992), como estratégia para o incremento do estabelecimento de metas de aprendizagem, ou até mesmo de aproximação da performance, mais do que da evitação desta.

A satisfação profissional, por seu turno, representada como conjunto de sentimentos manifestados pela pessoa relativamente ao seu trabalho, está associada às características e tarefas específicas da profissão (Bastos, 1995; Gursel et al., 2002; Smith et al., 1969). Se, por um lado, a necessidade de satisfação de determinada carência gera impulso nos sujeitos, diretamente ligado ao motivo (Teles, 1981), por outro, a motivação é, em si, um resultado da satisfação (Hwang & Chi, 2005; Oishi et al., 1999; Sledge et al., 2008; Siqueira

& Gomide Jr., 2004; Tietjen & Myers, 1998), devendo, por isso, ser considerada e fomentada a satisfação profissional.

Implicações: Constituindo-se o autoconceito como uma fonte de variância da motivação, importa que formadores e instituições atendam e estimulem os relacionamentos interpessoais, a satisfação profissional e a competência dos formandos, tendo em vista um incremento da motivação para o estabelecimento de metas de realização que favoreçam a aprendizagem.

Relativamente ao envolvimento, também neste se destaca a influência do autoconceito e das dimensões que o constituem. O autoconceito profissional total surge como fator importante na explicação da variância de todos os níveis de envolvimento considerados, corroborando a ideia de relacionamento entre estes dois constructos (Pinto da Silva & Nogueira, 2008; Rohall et al., 2014; Veiga et al., 2014).

Destaca-se ainda, a influência da competência, da aceitação de riscos e iniciativas, a autoaceitação, a satisfação, e o relacionamento interpessoal no envolvimento destes formandos. No que respeita à competência, os resultados evidenciam-na como fonte de variância da dedicação e do vigor. Assim, quanto mais competentes se sentem os indivíduos, maior envolvimento, isto é, energia, persistência, entusiasmo, identificação, inspiração e orgulho, sentem no seu trabalho (Milhano & Pinto, 2008; Schaufeli, Salanova, et al., 2002b; Pinto da Silva & Nogueira, 2008). As crenças na própria competência para realizar uma dada tarefa, estão, assim, positiva e significativamente, relacionadas com o envolvimento (Nogueira & Veiga, 2014; Rosa & Pinto, 2011; Salanova et al., 2005), devendo, por isso, ser fomentadas.

A aceitação de riscos e iniciativas implica confiança em si próprio (Salanova et al., 2005; Schunk, 1991) o que se pensa que corresponderá a uma maior predisposição para o sujeito se envolver nas tarefas. Assim, sujeitos que confiem no seu valor e capacidade terão maior energia para aceitarem desafios e terem iniciativa para empreender em tarefas, perspetivando o sucesso (Schunk, 1991).

Relativamente à autoaceitação, os resultados apontam para a sua influência no envolvimento, especialmente a nível do envolvimento cognitivo. A autoaceitação, enquanto reconhecimento das próprias capacidades e dificuldades poderá levar o sujeito a autorregular a sua aprendizagem, utilizando estratégias de processamento de informação mais eficazes e ajustadas, tendo em vista a consecução dos objetivos estabelecidos (Rosa & Pinto, 2011; Thomas et al., 1993). Torna-se, por isso, essencial, a compreensão por parte do formandos das suas capacidades e fragilidades, por forma a atuar na manutenção de práticas e estratégias positivas e na resolução de eventuais problemas ou dificuldades, alicerçando-se, esta compreensão no *feedback* dos formadores (Schunk & Swartz, 1993).

No que concerne à satisfação, uma vez que esta representa um estado emocional positivo decorrente da avaliação das funções e experiências laborais (Locke, 1976; Mumtaz et al., 2011), pensa-se que exerça influência no envolvimento dos sujeitos com as suas tarefas, nomeadamente a nível do envolvimento afetivo (Danna & Griffin, 1999; Siqueira & Padovam, 2008), associando-se negativamente ao síndrome de *burnout* (Villa & Calvete, 2001).

O relacionamento interpessoal contextualiza (Reis et al., 2000) e prediz o comportamento humano (Bakker, 2009; Kelley, 1983; Reis et al., 2000;

Warshawsky et al., 2012). A existência de relações interpessoais positivas no ambiente de atuação do sujeito têm impacto positivo no envolvimento deste com as tarefas a realizar (Bakker, 2009; Hardy & Bryson, 2009; Harter et al., 2002), no comprometimento organizacional (Chermiss, 1991; Ellingwood, 2001; Jehn & Shah, 1997; Morrisson, 2009; Song & Olshfski, 2008; Zagenczyk et al., 2010), e no desempenho (Wentzel et al., 2004).

Implicações: Por forma a incrementar o envolvimento dos militares em formação é essencial que se atue no desenvolvimento do autoconhecimento das capacidades e dificuldades dos formandos, e na consequente promoção de percepção de competência, incentivando à confiança nas capacidades dos sujeitos aceitarem riscos e iniciativas. Deverão ainda, ser proporcionadas as condições que permitam a satisfação profissional e o desenvolvimento de afetos positivos, associados ao bom relacionamento interpessoal.

8.2.4. Quarto núcleo conclusivo: motivação, autoconceito e variáveis sociodemográficas.

Este núcleo responde ao seguinte objetivo específico da investigação:

Estudar as diferenças nos resultados obtidos na motivação, considerando o autoconceito e, simultaneamente, o efeito de variáveis sociodemográficas.

Para a consecução deste objetivo levaram-se a cabo diferentes análises de variância da motivação (nas dimensões da EMA-MP), tendo em conta o efeito significativo produzido pelo autoconceito (nas dimensões da EAA-MP) e o

efeito das variáveis sociodemográficas (idade e condição de asilante), considerados em simultâneo.

A respeito dos resultados obtidos, estes permitem observar que, em geral, a orientação para as diferentes metas de realização dependem fortemente do autoconceito. No entanto, a idade e a condição de asilante não foram identificadas como variáveis diferenciadoras.

Destaca-se que formandos mais novos que manifestaram altos níveis de autoconceito, vinculados a níveis elevados de satisfação, inclinaram-se mais para a adoção de metas de performance-evitação, relativamente aos formandos mais velhos. Em conformidade com a literatura consultada, existem diferenças nas metas adotadas pelos formandos ao longo dos anos (Epstein, 2004; Kanfer & Ackerman, 2004). No entanto, a literatura destaca que formandos mais novos estão mais orientados para a mestria e formandos mais velhos estão mais orientados para a performance (Arthur & Kram, 1989; Elliott & Lachman, 1989; Faria, 2002; Freund et al., 2010; Kanfer & Ackerman, 2002; Taylor, 2005). Os resultados obtidos aqui, a nível dos formandos mais novos contradizem os apresentados na literatura. Pensa-se que a satisfação profissional como integradora da necessidade de reconhecimento (Herzberg, 1966; Maslow, 1954; McClelland, 1987; Vroom, 1964), conjuntamente com as perceções e crenças de que os formandos mais velhos possuem maior vantagem formativa, derivada de uma carreira profissional mais vasta, e com o conhecimento de que o final do curso resultará no escalonamento das classificações, com impacto na vida profissional futura, gere, nos formandos mais novos, uma maior orientação para o evitamento defensivo do desempenho (Barron & Harackiewicz, 2001; Elliot, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Linnenbrink, 2005; Miranda et al., 2011;

Pintrich & Schunk, 2002). As metas de realização patenteiam representações cognitivas relacionando percepções pessoais de competência, avaliação das tarefas e necessidades no quadro de um percurso passado e de um projeto presente e futuro, fazendo intervir aqui também as variáveis contextuais (Arias, 2004; Barca, Morán, & Muñoz, 2006; Dweck & Leggett, 1988; Pintrich & Schunk, 2002; Miranda et al., 2011).

Por outro lado, formandos não asilantes que manifestaram baixos níveis de autoconceito, vinculados a baixos níveis de aceitação de riscos e iniciativas, inclinaram-se mais para a adoção de metas de performance-evitação, comparativamente aos formandos asilantes. Metas de evitação da performance representam um dispositivo estratégico de autorregulação adotado por aqueles que pretendem evitar ações que possam resultar em consequências negativas, demonstração de incapacidade e julgamentos de incompetência (Bzuneck, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliot et al., 1997; Zenorini & Santos, 2010a), estando, por isso, íntima e positivamente ligadas ao evitamento da aceitação de riscos e iniciativas. A orientação para este tipo de metas, bem como a relutância em aceitar riscos e iniciativas, saem reforçadas quando os formandos se percecionam em condições menos favoráveis do que os colegas, crendo, por exemplo, que os colegas ao asilarem na instituição poderão dispor de mais tempo de estudo, sem interferências externas.

Destacam-se ainda, as situações em que maiores valorizações nas dimensões do autoconceito, em simultâneo com as variáveis sociodemográficas consideradas, conduziram a maiores valorizações das dimensões da motivação, relativamente a situações em que foram atribuídas menores valorizações nas dimensões do autoconceito, fazendo prever o relacionamento significativo e

positivo entre autoconceito e motivação, conforme destacado na literatura (Blackwell et al., 2007; Bong & Skaalvik, 2003; Dweck & Master, 2009; Dweck et al., 2004; Fernández, 2005; Franken, 1998; Morreale, 2011; Robins & Pals, 2002; Shavelson, et al., 1976).

Implicações: Considerando a relevância que o autoconceito pode ter sobre a formação de metas adequadas de aprendizagem, é fundamental que as organizações propiciem o desenvolvimento de um autoconceito profissional positivo, atendendo também às diferenças geracionais e às diferentes necessidades dos seus formandos, nomeadamente a condição de asilante. É necessário que as instituições formativas compreendam as perceções dos seus formandos por forma a que atuem na desmistificação de determinadas crenças comparativas enviesadas, as quais poderão coartar atitudes e comportamentos mais adaptativos e benéficos para os seus desempenhos e mesmo para o seu autoconceito.

8.2.5. Quinto núcleo conclusivo: envolvimento, autoconceito e variáveis sociodemográficas.

Este núcleo responde ao seguinte objetivo específico da investigação:

Estudar as diferenças nos resultados obtidos no envolvimento, considerando o autoconceito e, simultaneamente, o efeito de variáveis sociodemográficas.

Para a consecução deste objetivo levaram-se a cabo diferentes análises de variância do envolvimento (nas dimensões da EAE-MP e da UWES), tendo em conta o efeito significativo produzido pelo autoconceito (nas dimensões da

EAA-MP) e pelas variáveis sociodemográficas (idade, saída de casa e condição de asilante), considerados em simultâneo.

A respeito dos resultados obtidos, estes permitem observar que, em geral, as diferentes formas de envolvimento dependem fortemente do autoconceito. No entanto, a idade, a saída de casa e a condição de asilante não foram identificadas como variáveis diferenciadoras.

Destaca-se que formandos mais novos que manifestaram baixos níveis de autoconceito, vinculados a níveis baixos de satisfação, atingem maior dedicação e vigor e *engagement* total, relativamente aos formandos mais velhos. Esta diferença poderá estar relacionada com as diferenças de valores geracionais, possuindo, os formandos mais novos, mais energia (Arthur & Kram, 1989; Faria, 2002; Wigfield et al., 2006), maior predisposição cognitiva e maior valorização das oportunidades de novas aprendizagens de formação e de autodesenvolvimento (Taylor, 2005), o que os impulsionará a dedicarem-se vigorosamente no trabalho e na superação de dificuldades que possam surgir, mesmo em situações de baixa satisfação. O envolvimento dos formandos funcionará, desta forma, como um fator protetor (Veiga, 2012) contra a menor satisfação, a qual poderia resultar em desajustamento. Pensa-se que, também o facto de este curso ser, para muitos (maioria dos mais novos), a oportunidade de passagem de um regime de contrato para os quadros permanentes, e o facto de através do escalonamento do curso, formandos mais modernos (maioria dos mais novos) terem a hipótese de ultrapassar a antiguidade dos formandos mais antigos (maioria dos mais velhos) daquela especialidade, constituam fatores que motivem à dedicação e empenho vigoroso na aprendizagem de formandos mais novos.

Evidencia-se, também, que formandos mais novos que manifestaram altos níveis de autoconceito, vinculados a níveis altos de autoaceitação, atingiram maior envolvimento comportamental, comparativamente aos formandos mais velhos. Adotando a autoaceitação como constructo integrante do autoconceito e semelhante à autoeficácia, assume-se a relação positiva entre este e o envolvimento (Llorens et al., 2007; Nogueira & Veiga, 2014; Pinto da Silva & Nogueira, 2008; Xanthopoulou, Bakker, Heuven, Demerouti, & Schaufeli, 2008; Xanthopoulou et al., 2009), nomeadamente o comportamental (Costa et al., 2014). Estes resultados tornam-se mais evidentes em formandos mais novos, talvez, por estes possuírem mais energia e predisposição cognitiva (Arthur & Kram, 1989; Faria, 2002), o que, conjuntamente com possíveis crenças de capacidade dinâmicas (Dweck & Legget, 1988) e vontade de demonstrar o seu valor aos formandos mais antigos, se traduzirá numa maior capacidade de despender esforços e de persistir na aprendizagem, resultando em maior envolvimento com as atividades formativas e com a própria instituição.

Destaca-se também, que formandos asilantes que manifestaram baixos níveis de autoconceito, vinculados a níveis baixos de satisfação, atingiriam maior envolvimento afetivo e *engagement* total, relativamente aos formandos não asilantes. Estes resultados poderão estar relacionados com a ligação afetiva que o indivíduo asilante cria com a instituição que lhe dá asilo, compreendendo-a como fonte de supressão das suas necessidades (Herzberg, 1966; Maslow, 1954; Newstron, 2008), bem como com a internalização dos valores e objetivos organizacionais, favorecendo a identificação entre o sujeito e a instituição (Bandeira et al., 2000; Porter et al., 1974; Rhoades & Eisenberger, 2002; Siqueira, 1995; Siqueira & Padovan, 2008) e com o facto de os asilantes terem

poucos estímulos distrativos, os quais favoreceram o maior envolvimento destes formandos, nomeadamente o envolvimento afetivo.

Os resultados evidenciam que formandos não asilantes que manifestaram altos níveis de autoconceito, vinculados a níveis altos de satisfação, atingiram maior envolvimento comportamental, relativamente aos formandos asilantes. Pensa-se que, por terem a possibilidade de se afastarem do local de trabalho e regressarem para junto das suas famílias, os formandos não asilantes poderão beneficiar de uma maior libertação de stress, descanso psicológico e reposição de energias, o que poderá propiciar um maior envolvimento com a formação e com a instituição.

Finalmente, destacam-se as situações em que, maiores valorizações nas dimensões do autoconceito, em simultâneo com as variáveis sociodemográficas consideradas, conduziram a maiores valorizações das dimensões do envolvimento, relativamente a situações em que foram atribuídas menores valorizações nas dimensões do autoconceito, fazendo prever o relacionamento significativo e positivo entre autoconceito e envolvimento, conforme destacado na literatura (Fredricks et al., 2004; Glanville & Wildhagen, 2007; Silva et al., 2014; Veiga et al., 2012; Veiga et al., 2014).

Implicações: Considerando, novamente, a relevância que o autoconceito pode exercer na forma como os formandos se envolvem na aprendizagem, é fundamental que as organizações propiciem o desenvolvimento de um autoconceito profissional positivo, atendendo também às diferenças geracionais, à saída de casa e às diferentes necessidades dos seus formandos, nomeadamente a condição de asilante. É necessário que as instituições formativas compreendam as perceções dos seus formandos por forma a que atuem na desmistificação de

determinadas crenças comparativas enviesadas, as quais poderão coartar atitudes e comportamentos mais adaptativos e benéficos para os seus desempenhos e mesmo para o seu autoconceito.

8.2.7. Limitações e sugestões de futuros estudos.

As investigações científicas, especialmente as integradas no campo da Psicologia e da Educação, não refletem uma resposta definitiva aos problemas levantados, o que constitui, no entanto, um contributo e um incentivo ao prosseguimento do estudo das questões formuladas. Face ao que antecede, convém, antes de mais, identificar limitações da investigação para que se possam, de seguida, apresentar sugestões de futuros estudos.

Uma primeira limitação da investigação está relacionada com a dimensão da amostra, sendo esta de conveniência e não probabilística, o que requer cuidado na generalização dos resultados. Outra limitação é a relativa à falta de instrumentos de avaliação dos conceitos estudados, e especialmente adaptados à população militar. Por outro lado, a falta de estudos empíricos específicos sobre o tema, bem como a falta de estudos a nível do objeto de estudo aqui considerado, são, também, reconhecidas com limitações desta investigação.

Em função das conclusões elaboradas, das limitações salientadas e das implicações, que ao longo do texto foram sendo referidas, apresentam-se as seguintes sugestões:

- *Ampliar a representatividade da amostra de investigação.* A amostra da presente investigação incidiu numa instituição de formação, de carácter militar, pertencente a um dos três ramos da Forças Armadas – Marinha –, podendo ter

interesse a replicação deste estudo em outros ramos das Forças Armadas – Exército e Força Aérea –, sendo pertinente um foco em aspetos pouco abordados na literatura, como a condição de asilante e a saída de casa. Poderia interessar, também, perceber se estes resultados podem ter semelhanças com o que se passa em estudantes de estabelecimentos de ensino civil.

- Aprofundar o estudo da consistência dos instrumentos de avaliação.

Relativamente à adaptação dos instrumentos utilizados, existe alguma expectativa quanto à realização de futuros estudos sobre a consistência teste-reteste dos resultados obtidos nas diferentes dimensões desses mesmos instrumentos, bem como quanto à utilização de novos critérios de validade concorrente.

- Aprofundar os estudos dos construtos e das dimensões que os constituem. As recentes perspectivas de estudo do envolvimento refletem, ainda, a necessidade de incluir a dimensão agenciativa no estudo deste constructo (Conboy et al., 2014; Gibbs & Poskitt, 2010; Joselowsky, 2007; Reeve, 2013, 2014; Reeve & Tseng, 2011; Robu & Sandovici, 2013; Veiga, 2013; Veiga, Robu, et al., 2013), pelo que futuras investigações nesta área poderão incluir esta dimensão que considera as perceções que os sujeitos têm sobre a sua habilidade para controlar circunstâncias do processo de aprendizagem (Robu & Sandovici, 2013).

- Indagar acerca dos resultados encontrados que, dada a elevada quantidade de dados, não foram considerados nas análises. Teria interesse a consideração dos resultados, a nível da caracterização da motivação, envolvimento e autoconceito (baixo vs. alto), das percentagens que remetem para a insatisfação.

- *Desenvolver estudos empíricos que permitam aprofundar o tema estudado.* Incluindo aspetos como: a variância dos resultados nas metas de realização em função, quer da satisfação e da idade, quer da aceitação de riscos e da idade; e variância dos resultados no envolvimento em função, quer da satisfação e da idade, quer da autoaceitação e da idade, quer da satisfação e da condição de asilante, quer, ainda, do autoconceito total e da saída de casa.

- *Investigar que outras variáveis podem contribuir para explicar a motivação e o envolvimento dos militares em formação.* Considerando, em especial, a autoeficácia e a autoestima. Poderá ter interesse, também, estudar a relação das variáveis aqui investigadas com outras de relevância para os formandos deste tipo de instituições, como o stress e o *burnout*. Futuros estudos, desenvolvidos com militares, poderiam considerar a situação profissional (quadro permanente vs. regime de contrato) como uma variável sociodemográfica, permitindo aprofundar o conhecimento das relações entre as variáveis consideradas.

- *Complementar o estudo com metodologias qualitativas.* Um novo estudo numa perspetiva qualitativa, recorrendo, por exemplo, a entrevistas, poderia trazer novos elementos à investigação, e servir para aprofundar a compreensão dos resultados obtidos.

Por último, assume-se que a função, primeira e última, da ciência psico-educacional – de toda e qualquer ciência – é a procura do bem-estar de todos, numa sociedade democrática em que o acesso ao trabalho e à felicidade não continue a ser condicionado pelo berço em que se nasce. As forças militares, seja aqui ou pelo mundo restante, seja no mar, na terra ou no ar, só têm sentido na procura da paz, diária e total. Torna-se, assim, ainda mais importante o estudo e

a valorização do autoconceito, da motivação e do envolvimento das pessoas militares que um dia juraram solenemente colocar-se ao serviço dos direitos humanos, nos seus países ou no âmbito mundial da ONU. Conceitos que nos conduzem às palavras de Winston Churchill, quando disse que “O pessimista vê dificuldade em cada oportunidade; o otimista vê oportunidade em cada dificuldade”. É isso: precisamos de horizontes de oportunidades, diárias e totais. Quando isto acontecer, então deixará de haver necessidade de se continuar a investigar os simples elementos que, assim, aqui se deixam, acerca dos militares da marinha portuguesa.

BIBLIOGRAFIA

- Abbad, G., & Borges-Andrade, J. E. (2004). Aprendizagem humana nas organizações e trabalho. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade & A. V. B. Bastos (eds.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp. 237-275). Porto Alegre: Artmed.
- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (eds.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2) (pp. 267-299). New York: Academic Press.
- Adlaf, E. M., Gliksman, L., Demers, A., & Newton-Taylor, B. (2001). The prevalence of elevated psychological distress among Canadian undergraduates: Findings from the 1998 Canadian Campus Survey. *Journal of American College Health*, 50, 67-72.
- Ainley, P. (1993). *Class and Skill: Changing Divisions of Knowledge and Labour*, London: Cassell.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Al-Hussami M (2008). A Study of nurses' job satisfaction: The relationship to organizational commitment, perceived organizational support, transactional leadership, transformational leadership, and level of education. *European Journal of Scientific Research*, 22(2), 286-295.
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 2, 203-215.
- Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (1997). *Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Almeida, L. S., & Figueiredo, E., (2002). Satisfação no trabalho: um estudo num grupo de trabalhadores de organismo público. *Liberdade – Anais Científicos da Universidade Independente, nova série*, 2, 67-95.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ªEd.). Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L. S., & Guisande, M. A. (2010). Atribuições causais na explicação da aprendizagem escolar. In E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck, & S. E. R. Guimarães (eds.), *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo* (pp. 145-166). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Almeida, L. S., & Nogueira, C. I. F. (2002). Investimento extracurricular e seu impacto diferencial na adaptação e rendimento acadêmico em alunos do ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 6(8), 321-328.
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri, & S. A. J. Polydoro (eds.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Vasconcelos, R. M., Capela, J. V., Vasconcelos, J. B., Corais, J. M., & Fernandes, A. (2000). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes

- universitários com e sem funções associativas. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (eds.), *Transição para o Ensino Superior* (pp. 167-187). Braga: Universidade do Minho.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Education Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1987). Mother's belief about role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 18, 409-414.
- Anderman, E. M., & Johnston, J. (1998). TV news in the classroom: What are adolescents learning? *Journal of Adolescent Research*, 13, 73-100.
- Anderman, E. M., & Maehr, L. M. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287-309.
- Anderman, E. M., & Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (eds.) *The handbook of research on student engagement* (pp.173-191). Springer Science.
- Anderman, E. M., Anderman, L.H., & Griesinger, T. (1999). Present and possible academic selves during early adolescence. *Elementary School Journal*, 100, 2-17.
- Anderson, E. P. (1993) The perceptions of student nurses and their perceptions of professional nursing during the nurse training programme. *Journal of Advanced Nursing*, 18(5), 808 – 815.
- Anderson, A. R., & Havsy, L. (2001). *Check & Connect: An examination of the middle school transition*. Poster apresentado na Annual Meeting of the National Association of School Psychologists, Washington, DC.
- Anderson, M. B., & Iwanicki, E. F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20(2), 94-109.
- Angst, R., Benevides-Pereira, A. M., & Porto-Martins, P. C. (2009). *UWES Manual – Português BR*. GEPEB – Grupo de estudos e pesquisas sobre estresse e burnout.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the School*, 45(5), 369–386.
- Arias, J. F. (2004) Recent perspectives in the study of motivation: Goal Orientation Theory. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2, 35-62.
- Arthur, D. (1995). Measurement of the professional self-concept of nurses: developing a measurement instrument. *Nurse Education Today*, 15(5), 328-325.
- Arthur, D., & Randle, J. (2007). The professional self-concept of nurses: a review of the literature from 1992-2006. *The Australian Journal of Advanced Nursing*, 24(3), 60-64.
- Arthur, D., & Thorne, S. (1998). Professional self-concept of nurses: a comparative study of four strata of nursing students in a Canadian university. *Nurse Education Today*, 18, 380-388.
- Arthur, D., Pang, S., & Wong, T. (2000). The effect of technology on the caring attributes of an international sample of nurses. *International Journal of Nursing Studies*, 38(1), 37-43.

- Arthur, D., Sohng, K.Y., Noh, C.H., & Kim, S. (1998). The professional self-concept of Korean hospital nurses. *Journal of International Nursing Studies*, 35(3), 155-162.
- Arthur, D., Pang, S., Wong, T., Alexander, M., Drury, J., Eastwood, H., Johansson, I., Jooste, K., Noh, C.H., O'Brien, A., Sohng, K.Y., Stevenson, G., Sy-Sinda, T., Thorne, S., & Van der Wal, D. (1999). Caring attributes, professional self-concept and technological influences in a sample of registered nurses in eleven countries. *International Journal of Nursing Studies*, 36(5), 387-396.
- Arthur, M. B., & Kram, K. E. (1989). Reciprocity at work: The separate, yet inseparable possibilities for individual and organizational development. In M. B. Arthur, D. T. Hall, & B. S. Lawrence (eds.), *Handbook of career theory* (pp. 292-312). Cambridge: Cambridge University Press.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40, 518-529.
- Atienza, F.L., Balaguer, I., & Moreno, Y. (2002). El perfil de autopercepciones para niños: Análisis de la validez factorial y la fiabilidad en la versión castellana. *Psicothema*, 14, 3, 659-664.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behaviour. *Psychological Review*, 64, pp. 359-372.
- Atkinson, J. W. (1964). *Motives in fantasy, action, and society*. Princeton, N. J.: Van Nostrand.
- Axelson, R. D., & Flick, A. (2011). Defining student engagement. *Change*, 43, 38-43.
- Baier, M., & Welch, M. (1992). An analysis of the concept of homesickness. *Archives of Psychiatric Nursing*, 6, 54-60.
- Bandalos, D. L., Finney, S. J., & Geske, J. A. (2003). A model of statistics performance based on achievement goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 604-616.
- Bandeira, M. L., Marques, A. L., & Veiga, R. T. (2000). As dimensões múltiplas do comprometimento organizacional: Um estudo na ECT/MG. *Revista de Administração Contemporânea*, 4(2), 133-157.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), pp. 191-215.
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. In J. H. Flavell & L. Ross (eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* (pp. 200-239). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In R. J. Corsini (eds.), *Encyclopedia of psychology* (2nd ed., Vol. 3, pp. 368-369). New York: Wiley.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2002). Self-efficacy assessment. In R. Fernandez-Ballesteros (eds.), *Encyclopedia of psychological assessment*. London: Sage Publications.

- Bakker, A. B. (2009). Building engagement in the workplace. In C. L. Cooper, & R. J. Burke (eds.), *The peak performing organization* (pp. 50–72). Routledge.
- Bakker, A. B. (2010). Engagement and “job crafting”: Engaged employees create their own great place to work. In S.L. Albrecht (Eds.), *Handbook of employee engagement: Perspectives, issues, research and practice* (pp. 229-244). Glos, UK: Edward Elgar.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands–resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309–328.
- Bakker, A. B., & Leiter, M. P. (2010). *Work engagement: A handbook of essential theory and research*. New York: Psychology Press.
- Bakker, A.B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99, 274-284.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W.B., Leiter, M. P., & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22, 187-200.
- Bakker, A. B., Boyd, C. M., Dollard, M., Gillespie, N., Winefield, A. H., & Stough, C. (2010). The role of personality in the job demands–resources model: A study of Australian academic staff. *Career Development International*, 15, 622-636.
- Balaguer, I. (1999). *Estilo de vida de los adolescents de la Comunidad Valenciana: Un estudio de la socialización para estilos de vida saludables*. Valencia: Dirección General de Ciencia y Tecnología de la Generalitat Valenciana
- Balfanz, R. (2009). Can the American high school become an avenue of advancement for all? *The Future of Children*, 19, 17-36.
- Barca, A., & Mascarenhas, S. A. (2005). *Aprendizagem Escolar, Atribuições Causais e Rendimento no Ensino Médio*. Rio de Janeiro: SADNM.
- Barca, A., Morán, H., & Muñoz, M. A. (2006). As atribuições causais e as metas académicas: O seu papel nos processos e nos resultados de aprendizagem do alunado de Formacion Profesional de Grau Medio. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 13, 425-440.
- Barca, A, Peralbo, M., & Muñoz, M. A. (2003). Atribuciones causales y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria: un estudio a partir de la subescala de Atribuciones Causales Multiatribucionales (EACM). *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 8, 12-30.
- Barkley, E. F. (2010). *Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Baron, R., & Graziano, W. (1991). *Social psychology*. Philadelphia: Psychology Press.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001): Achievement goals ad optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 706-722.
- Barros, A. M. (1996). *Atribuições causais e expectativas de controlo do desempenho na matemática*. Tese de doutoramento não-publicada, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.
- Bar-Tal, D. (1982). Sequential development of helping behavior: A cognitive-learning approach. *Developmental Review*, 2, 101-124.

- Bar-Tal, D., Raviv, A., Raviv, A., & Bar-Tal, Y. (1982). Consistency of pupils' attributions regarding success or failure. *Journal of Educational Psychology*, 74, 104-110.
- Bassi, M., Steca, P., Fave, A. D., & Caprara, G. V. (2007). Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 301-312.
- Bastos, A. (1995). A satisfação profissional de professores estagiários: Adaptação e estudos exploratórios com uma escala de avaliação (ESPP). *Revista Portuguesa de Educação*, 8, 181-189.
- Belcastro, P. A. (1982). Burnout and its relationship to teachers' somatic complaints and illnesses. *Psychological Reports*, 50, 1045-1046.
- Belo, S., Faria, L., & Almeida, L. S. (1998). Adaptação ao ensino superior: Importância do autoconceito dos estudantes. In L. S. Almeida, M. J. Gomes, P. B. Albuquerque, S. G. Caíres (eds.), *Actas do IV congresso galaico-português de psicopedagogia* (pp. 60-65). Braga: Universidade do Minho.
- Bem, D. (1972). Self-perception theory. In L. Berkowitz (eds.), *Advances in Experimental social psychology* (Vol. 6, pp. 1-62). New York: Academic Press.
- Bempechat, J., & Shernoff, D. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 315-342). New York: Springer Science.
- Ben-Shalom, U., Lehrer, Z., & Ben-Ari, E. (2005). Cohesion during military operations: a field study on combat units in the Al-Aqsa intifada. *Armed forces & Society*, 32, 63-79.
- Bergamini, C. W. (2008). *Motivação nas Organizações*. (5ªed). São Paulo: Atlas.
- Bernard, M. E. (1989). Classroom discipline and the effective self-management of teacher stress. *Primary Education*, 20, 8-11.
- Bernard, M. E., & DiGiuseppe, R. (1994). *Rational-emotive therapy with children and adolescents: Theory, treatment strategies, preventive methods*. New York: John Wiley and Sons.
- Bertolino, M., Truxillo, D. M., & Fraccaroli, F. (2011). Age as moderator of the relationship of proactive personality with training motivation, perceived development from training, and training behavioral intentions. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 248-263.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246-263.
- Blascovich, J., & Tomaka, J. (1993). Measures of Self-Esteem. In J.P. Robinson, P.R. Shaver, and L.S. Wrightsman (eds.), *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes* (3ªEd.) (pp. 115-160). Ann Arbor: Institute for Social Research.
- Blumenfeld, P., Modell, J., Bartko, W. T., Secada, W., Fredricks, J., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement of inner city students during middle childhood. In C. R. Cooper, C. Garcia Coll, W. T. Bartko, H. M.

- Davis, & C. Chatman (eds.), *Developmental pathways through middle childhood: Rethinking diversity and contexts as resources* (pp. 145–170). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bohnert, A. M., Aikins, J. W., & Edidin, J. (2007). Transitions in friendship: Organized extracurricular activities and social adaptation during emerging adulthood. *The Journal of Adolescent Research*, 22, 189-208.
- Bong, M. (2006). Asking the rights question: how confident are you that you could successfully perform tasks? In: F. Pajares & T. Urdan (eds.). *Self-efficacy of adolescents* (pp. 287-305). Greenwich, Information Age publishing.
- Bong, M., & Clark, R. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34, 139-154.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really?. *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Boruchovitch, E. & Neves, E.R.C. (2005). A construção da escala de avaliação da motivação para aprender de alunos universitários. In Sociedade Brasileira de Psicologia (eds.). *Anais Eletrônicos da XXXIV Reunião Anual de Psicologia*, Curitiba, PR.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2ªEd.). New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Brill, P. L. (1984). The need for an operational definition of burnout. *Family & Community Health*, 6, 12-24.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A Longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self-Efficacy in Classroom Management, *Teaching and Teacher Education* 16, 239–54.
- Brush, D. H., Moch, M. K., & Pooyan, A. (1987). Individual differences in job satisfaction. *Journal of Occupational Behavior*, 8, 139-156.
- Bryson, C., & Williams, E. (2013). Student engagement – examining its foundations and fruitful ways of putting it into practice. In *Annual Conference: Student Engagement: a catalyst for transformative change*, Jordanstown (pp. 1 -17). Centre for Higher Education Practice.
- Burhans, K. K., & Dweck, C. S. (1995). Helplessness in early childhood: The role of contingent worth. *Child Development*, 66, 1719-1738.
- Burns, R. B. (1979). *The self-concept: Theory, measurement, development, and behaviour*. London: Longman.
- Burns, R. B. (1986). *The Self-Concept* (4ªEd.). London: Longman.
- Burns, N., & Grove, S. K. (2005). *The practice of nursing research: Conduct, critique and utilization* (5ªEd.). St. Louis, MO: Elsevier Saunders.
- Button, S. B., Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1996). Goal orientation in organizational research: A conceptual and empirical foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67, 26-48.
- Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456

- Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the lifespan: Issues and instrumentation*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early, and late adolescents: a test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 599–613.
- Byrne, B.M., Shavelson, R.J., & Muthen, B. (1989). Testing for the equivalence of factor covariance and mean structures: The issue of partial measurement invariance. *Psychological Bulletin*, 105, 456-466.
- Bzuneck, J. A. (1999). Uma abordagem sociocognitivista à motivação do aluno: a teoria de metas de realização. *Psico-USF*, 4, 51-66.
- Bzuneck, J. A. (2001). A motivação do aluno: Aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck (eds.). *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (pp. 9-36). Petrópolis: Editora Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2005). A motivação dos alunos em cursos superiores. In M. C. R. A. Joly, A. A. A. Santos, & F. F. Sisto (eds.), *Questões do cotidiano universitário* (pp. 217-237). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bzuneck, J. A. (2010). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: Boruchovitch, E., Bzuneck, J. A. & Guimarães, S. E. R. (eds.) *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo* (pp. 9-36). Petrópolis: Vozes.
- Cabanach, R. G. & Arias, A. V. (1998). Características afectivo-motivacionales de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. In V. S. Bermejo, & J. A. B. Llera (eds.), *Dificultades de aprendizaje* (pp. 261-278). España: Editorial Síntesis.
- Cabanach, R. G., Arias, A. V., Pérez, J. S. N., & González-Pienda, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema* 8(1), 45-61.
- Cain, K., & Dweck, C. (1989). The development of children's conceptions of intelligence: A theoretical framework. In R. J. Sternberg (eds.), *Advances in psychology of human intelligence* (Vol. 5, pp 47-82). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Caldwell, S. D., Herold, D. M., & Fedor, D. B. (2004). Towards an understanding of the relationships between organizational change, individual differences, and changes in person-environment fit: A cross-level study. *Journal of Applied Psychology*, 89, 868-882.
- Calvete, E., & Villa, A. (1999). Estrés y burnout docente: influencia de variables cognitivas (Stress and burnout in teachers: influence of cognitive variables). *Revista de Educación*, 319, 291–303.
- Campion, M., Medsker, G. & Higgs, A. (1993). Relations between work group characteristics and effectiveness: Implications for designing effective work groups. *Personnel Psychology*, 46(4), 823-850.
- Campos, D. M. S. (1982). *Psicologia da Aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self- efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40, 417–427.

- Cardoso, T. (2008). *Engagement nos enfermeiros: O papel do suporte social no bem-estar dos enfermeiros*. Tese de mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa
- Carver, C. (1997). You want to measure coping, but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92-100.
- Castillo, I., Balaguer, I., & Duda, J. L. (2001). Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto académico. *Psicothema*, 13(1), 79-86.
- Castillo, I., Balaguer, I., & Duda, J. L. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema*, 15(1), 75-81.
- Cavenaghi, A. R. A. (2009) Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. *Ciências & Cognição*, 14, 248-261.
- Chambel, M. J., & Oliveira-Cruz, F. (2008). A ruptura do contrato psicológico e o desenvolvimento do burnout e do engagement: Um estudo longitudinal com militares em missão de paz. In A. M. Pinto & M. J. Chambel (eds.), *Burnout e engagement em contexto organizacional. Estudos com amostras portuguesas* (pp. 145-166). Lisboa: Livros Horizonte.
- Chanlat, F. (1993). *O indivíduo na organização: Dimensões esquecidas*. São Paulo: Atlas.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new General Self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62-83.
- Cherniss, C. (1991). Career commitment in human service professionals: A biographical study. *Human Relations*, 44, 419-437.
- Cherrington, D. (1989). *Organizational behavior*. Needham Heights, MA: Simon & Schuster, Inc.
- Chiavenato, I. (1982). *Administração de empresas: Uma abordagem contingencial*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *The handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer Science.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.
- Clark, A. E., Oswald, A., & Warr, P. (1996). Is Job Satisfaction U-Shaped in Age? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 69, 57-81
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^oEd.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cokley, K. (2000, May). An investigation of academic self-concept and its relationship to academic achievement in African American college students. *Journal of Black Psychology*, 26(2), 148-164.
- Cokley, K., & Patel, N. (2007). A psychometric investigation of the academic self-concept of Asian American college students. *Educational and Psychological Measurement*, 67, 88-99.
- Colby, A., & Damon, W. (1993). The uniting of self and morality in the development of extraordinary moral commitment. In G. Noam, & T. Wren (eds.), *The moral self* (pp. 149-174). Cambridge, MA: MIT Press.

- Conboy, J., Carvalho, C., Veiga, F. H., & Galvão, D. (2013). Some social-relational correlates of student engagement in Portugal. In Veiga, F. H. (eds.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 248-265). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-esteem processes across the life-span. In D. Cicchetti (eds.), *The self in transition: From infancy to childhood* (pp. 61-97). Chicago: University of Chicago Press.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar, & L. A. Sroufe (eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology: Vol. 23. Self processes in development* (pp. 43-77). Chicago: University of Chicago Press.
- Constantine, M. G., Okazaki, S., & Utsey, S. O. (2004). Self-concealment, social self-efficacy, acculturative stress, and depression in African, Asian, and Latin American international college students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 74, 230-241.
- Cooley, C. (1902). *Human Nature and the Social Order*. NY: C. Scribner's Sons
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Coopersmith, S. (1981). *SEI - The Self Esteem Inventories*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press
- Cordeiro, S., & Pereira, F. (2006). Características do trabalho, variáveis sócio-demográficas como determinantes da satisfação no trabalho na marinha portuguesa. *Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Estudos e Ensaaios*, 68-78.
- Cordell-McNulty, K. L. (2009). *Predictors os Academic achievement, soial adjustment, and intention to persist: A bioecological analysis of College retention*. Tese de Doutoramento. Universidade da Florida.
- Corno, L., & Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18, 88-108.
- Costa, P. C. G. (1996). *Relações entre autoconceito e a satisfação no trabalho de funcionários de uma instituição bancária*. Dissertação de mestrado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Costa, P. C. G. (2002). *O poder organizacional e a influência sobre o autoconceito no trabalho*. Tese de doutorado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Costa, D. L., & Kahn, M. E. (2010). Health, wartime stress, and unit cohesion: evidence from Union Army veterans. *Demography*, 47, 45-66
- Costa, E., & Leal, I. (2006). As estratégias de coping e o seu impacto na saúde mental de estudantes da cidade de Viseu. In I. Leal, J. L.P. Ribeiro, & S. N. Jesus (eds.), *Saúde, Bem-estar e Qualidade de vida. Atas do VI Congresso Nacional de Psicologia da saúde* (pp. 753-760).
- Costa, E. & Leal, I. (2008). Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do ensino superior – Avaliar para intervir. In I. Leal, J. L. Pais Ribeiro, I. Silva, & S. Marques (eds.), *Actas do 7o Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp.213-216). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

- Costa, A. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Relação entre a percepção da autoeficácia acadêmica e o engagement de estudantes de engenharia. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 2, 307-314.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge Univ. Press.
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1979). Effort: The double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71, 169-182.
- Covington, M. V., & Roberts, B. W. (1994). Self-worth and college achievement: Motivational and personality correlates. In P.R. Pintrich, D. Brown, & C.E. Weinstein (eds.), *Perspectives on Student Motivation, Cognition, and Learning: Essays in Honor of Wilbert J. McKeachie* (pp. 157-187). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Quantitative, qualitative, and mixed methods approaches* (2ªEd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cross, P. K. (1981), *Adults as Learners*. San Fransisco, Jossey-Bass.
- Cross, S. E., & Markus, H. (1994). Self-schemas, possible selves, and competent performance. *Journal of Educational Psychology*, 86, 423-438.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow. The Psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M., & Rathunde, K. (1993). The measurement of flow in everyday life: Towards a theory of emergent motivation. In J. E. Jacobs (eds.), *Nebraska symposium on motivation, Vol. 40: Developmental perspectives on motivation* (pp. 57-98). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., Whalen, & Wong, (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge University Press.
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., & Cabral-Cardoso, C. (2006). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão* (5ªEd.). Lisboa: Editora RH.
- Cury, F., Elliot, A.J., Da Fonseca, D., & Moller, A. (2006). The Social-Cognitive model of achievement motivation and the 2 x 2 achievement goal framework, *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 666-679.
- Cury, F., Da Fonseca, D., Zahn, I, & Elliot, A (2008). Implicit theories and IQ test performance. A sequential mediational analysis. *Journal of experimental Social Psychology*, 44(3), 783-791.
- Daly B. P., Shin R. Q., Thakral C., Selders M., & Vera E. (2009). School engagement among urban adolescents of color: does perception of social support and neighborhood safety really matter? *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 63-74.
- D'Amico, D., Lentz, D., Smith, R. L., & Taylor, M. L. (2002). Building Participation in Workplace Learning Programs. *National Center for the Study of Adult Learning and Literacy*, 6, 18-22.
- Danna, K., & Griffin, R.W. (1999). Health and well-being in the workplace: A review and synthesis of the literature. *Journal of Management*, 25 (3), 357-84.

- Dantzer, C., Wardle, J., Fuller, R., Pampalone, S. Z., & Steptoe, A. (2006). International study of heavy drinking: attitudes and sociodemographic factors in university students. *Journal of American College Health*, 55, 83-89.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W.B. (2001). The job demands–resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- Derogatis L. R., Lipman R. S., Rickels K., Uhlenhuth E. H., & Covi L. (1974). The Hopkins Symptom Checklist (HSCL): a self-report symptom inventory. *Behavioral Science*, 19, 1-15
- Devine, P. G., Hamilton, D. L., & Ostrom, T. M. (1994). *Social cognition: Impact on social psychology*. New York: Academic press.
- Dias, G. F. & Fontaine, A. M. (2001). *Tarefas desenvolvimentais e bem-estar de jovens universitários*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Dickson, J. M., & MacLeod, A. K. (2004). Approach and avoidance goals and plans: Their relationship to anxiety and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 28, 415-432.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 940-952.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive satisfaction, *Journal of Educational Administration*, 36, 362-378.
- Dotterer, A. & Lowe, K. (2011) Classroom Context, School Engagement, and Academic Achievement in Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 1649-1660.
- Dowson, M., & McInerney, D. M. (2003). What do students say about their motivational goals?: Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 91-113.
- Drucker, P. (1954). *The practice of management*. New York, NY: Harper Collins.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and spon. *Journal of Educational Psychology*, 84, 1-10.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: The Psychology Press
- Dweck, C. S. (2002). Beliefs that make smart people dumb. In R.J. Sternberg (eds.), *Why smart people can be so stupid* (pp.24-41). New Haven: Yale University Press.
- Dweck, C. S., & Bempechat, J. (1983). Children's theories of intelligence. In S. Paris, G. Olsen, & H. Stevenson (eds.), *Learning and motivation in the classroom* (pp. 239-256). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. Mussen & E. M. Hetherington (eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 643–691). New York: Wiley.
- Dweck, C. S., & Grant, H. (2008). Self-theories, goals, and meaning. In J. Shah, & W. Gardner (eds.), *The handbook of motivational science*. New York: Guilford.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dweck, C. S., & Master, A. (2009). Self-theories and motivation: Students' beliefs about intelligence. K. Wentzel & A. Wigfield (eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 123-140). New York: Routledge.
- Dweck, C. S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6, 267-285.
- Dweck, C. S., Mangels, J. A., & Good, C. (2004). Motivational effects on attention, cognition, and performance. In D. Dai, & R. J. Sternberg (eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives and intellectual functioning and development* (pp. 41–56). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Eccles, J. S. (1983). Female achievement patterns: Attributions, expectancies, values, and choice. *Journal of Social Issues*, 1-26.
- Eccles, J. S. (2005). Studying the development of learning and task motivation. *Learning and Instruction*, 15, 161-171.
- Eccles, J. S., & Wang, M. (2012). Part I commentary: So what is student engagement anyway? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 133–145). New York, NY: Springer.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' academic achievement related-beliefs and self-perceptions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C.A., Miller, C., Reuman, D.A., & Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality*, 57(2), 283-310.
- Ellingwood, S. (2001). The collective advantage: Contrary to popular belief, workplace friendships boost profit. *Gallup Management Journal*, 1(3), 1-2.
- Elliot, A. J. (1997). Integrating “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In P. Pintrich, & M. Maehr (eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol 10, pp. 143-179). Stanford, CT: JAI Press.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. J., & Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press.

- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1994). Goal setting, achievement orientation, and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 968-980.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A. J., & Sheldon, K. M. (1997). Avoidance achievement motivation: A personal goals analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 171-185.
- Elliot, A. J., McGregor, H.A., & Gable, S.L. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Elliot, A. J., Sheldon, K., & Church, M. (1997). Avoidance personal goals and subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 915-927.
- Elliot, E., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Elliott, E., & Lachman, M. E. (1989). Enhancing memory by modifying control beliefs, attributions and performance goals in the elderly. In P. S. Fry (eds.), *Advances in psychology: Psychological perspectives of helplessness and control in the elderly* (pp. 339-368): North-Holland.
- Elloy, D., Everett, J. E., & Flynn, W. R. (1991). An examination of the correlates of job involvement. *Group and Organization Studies*, 16, 160-177.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 404-416.
- Erdley, C. A., & Dweck, C. S. (1993). Children's implicit personality theories as predictors of their social judgments. *Child Development*, 64, 863-878.
- Estado-Maior da Armada (2014). Diretiva de Planeamento da Marinha, s.e.
- Estado-Maior da Armada (2006). Diretiva de Política Naval, s.e.
- Estado-Maior da Armada (2011). Diretiva Sectorial de Recursos Humanos, s.e.
- Esteves, M. (1996). *Autoconceito profissional dos enfermeiros – um estudo diferencial*. Tese de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa, faculdade de Psicologia e de Ciências da educação.
- Esteves, M., & Veiga, F. H. (1996). Escala de autoconceito profissional dos enfermeiros. In M. Esteves (eds.), *Autoconceito profissional dos enfermeiros – um estudo diferencial*. Lisboa: Universidade de Lisboa, faculdade de Psicologia e de Ciências da educação.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and Self-Efficacy: A Study on Teachers Beliefs when Implementing an Innovative Educational System in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-45.
- Eysenck, S. B. G., Eysenck, H. J., & Barrett, P. (1985). A revised version of the psychoticism scale. *Personality and Individual Differences*, 6, 21-29.
- Farber, B. A. (1984). Teacher burnout: Assumptions, myths and issues. *Teachers College Record*, 86, 321-338.

- Faria, L. (1998). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Faria, L. (2002). Diferenças no auto-conceito de competência durante a adolescência, *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17/18, 109-118.
- Faria, L. (2003). A importância do auto-conceito em contexto escolar. In C. M. Lopes Pires, P. J. Costa, S. Brites, & S. Ferreira (eds.), *Psicologia, sociedade & bem-estar* (pp. 87-98). Leiria: Editorial Diferença.
- Faria, L. (2008). *Motivação para a competência: O papel das concepções pessoais de inteligência no desempenho e no sucesso*. Porto: Livpsic.
- Faria, L., & Azevedo, A. (2004). Manifestações Diferenciais do Auto-conceito no Fim do Ensino Secundário Português. *Paidéia*, 14, 265-276.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: Adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa, *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-105.
- Faria, L., & Fontaine, A. (1992). Estudo de adaptação do Self-Description Questionnaire III (SDQ III) a estudantes universitários portugueses. *Psychologica*, 8, 41-49.
- Faria, L., & Santos, N. (1998). Escala de avaliação do auto-conceito de competência: Estudos de validação no contexto universitário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 3, 175-184.
- Faria, L., & Santos, N. (2006). Auto-Conceito Académico, Social e Global em Estudantes Universitários. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 3, 225-235.
- Fayombo, G.A. (2010). The Relationship between Personality Traits and Psychological Resilience among the Caribbean Adolescents. *International Journal of Psychological Studies*, 2, 105-116.
- Feldman, J. R. (2002). *Autoestima: como desarrollarla? Juegos, Actividades, Recursos, Experiencias*. Madrid: Narcea.
- Felson, R. B. (1993). The (somewhat) social self: How others affect self-appraisals. In J. Suls (eds.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 4, pp. 1-26). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fernández, A. G. (2005). *Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- Fernandes, E., & Almeida, L. S. (2005). Expectativas e vivências académicas: Impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Psychologica*, 40, 267-278.
- Ferraz, M., & Pereira, A. M. S. (2002). A dinâmica da personalidade e o homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários. *Psicologia Saúde & Doenças*, 3, 149-164.
- Ferreira, M. L. B., & Siqueira, M. M. M. (2005). Antecedentes de intenção de rotatividade: estudo de um modelo psicossocial. *Organizações em contexto*, 2, 47-67.
- Ferreira, J. M. C., Neves, J., & Caetano, A. (2001). *Manual de Psicossociologia das organizações*. Amadora: McGraw Hill.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

- Finn, J. D., & Rock, D.A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.
- Firth, H., & Britton, P. (1989). Burnout, absence and turnover amongst British nursing staff. *Journal of Occupational Psychology*, 62, 55-59.
- Fisher, C. D. (2000). Mood and emotions while working: missing pieces of job satisfaction? *Journal of Organizational Behavior*, 21, 185-202.
- Fisher, S., & Hood, B. (1988). Vulnerability factors in the transition to university: self-reported mobility history and sex differences as factors in Psychological disturbance. *British Journal of Psychology*, 79, 309-320.
- Fisher, S., Murray, K., & Frazer, N. A. (1985). Homesickness, health and efficiency in first year students. *Journal of Environmental Psychology*, 5, 181-195.
- Folkman, S., Lazarus, R. L., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 992-1003.
- Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fontaine, A. M., & Faria, L. (1989). Teorias pessoais do sucesso. *Cadernos de consulta psicológica*, 5, 5-18.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans – goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Ford, M. E., & Nichols, C. W. (1991). Using goal assessments to identify motivational patterns and facilitate behavioral regulation and achievement. In M. L. Maehr, & P. R. Pintrich (eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 7. Goals and self-regulatory processes* (pp. 51-84), Greenwich, CT: JAI Press.
- Forman, S. G. (1994). Teacher stress management. In M. E. Bernard & R. DiGiuseppe (eds.), *Rational-emotive consultation in applied settings*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Forman, S. G., & Forman, S. (1994). Teacher stress management. In: M. E. Bernard, & R. DiGiuseppe (eds.), *Rational-emotive consultation in applied settings*. Erlbaum, NJ.
- Frade, A., & Veiga, F. H. (2013). Crenças motivacionais e autoconceito em adultos: um estudo com formandos dos Cursos de Formação de Sargentos da marinha portuguesa. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5110-5124). Braga: Universidade do Minho, 2013.
- Frade, A., & Veiga, F. H. (2014a). *Portuguese adaptation of the learning motivation scale: A study with military personel*. Proceedings of EDULEARN14 Conference (pp. 7485-7492).
- Frade, A., & Veiga, F. H. (2014b). *An assessment scale for trainee engagement in the portuguese navy*. Proceedings of EDULEARN14 Conference (pp. 7493-7501).
- Frahm, L., & Hyland, S. (1995). Professional self-concept among registered nurses in Minnesota: a thesis. *Minnesota Nursing Accent*, 67, 4.
- Franken, R. E. (1998). *Human motivation*. (4^aEd).USA. University of Calgary. Cole Publishing Company.

- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity, and applications. *Learning Environments Research*, 1, 7-33.
- Fredricks, J.A. & Eccles, J.S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42, 698- 713.
- Fredricks, J., & McColskey, W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 763-782). USA: Springer
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59 – 109.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. In K. A. Moore & L. Lippman (Eds.), *Conceptualizing and measuring indicators of positive development: What do children need to flourish* (pp. 305–321). New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B. E., & Mooney, K. (2011). *Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description of 21 instruments* (Issues & Answers Report, REL 2009–No. 098). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast.
- Freeney, Y. & Tiernan, J. (2006). Employee engagement: An overview of the literature on the proposed antithesis of burnout. *The Irish Journal of Psychology*, 27, 130-141.
- Freire, J. R. S. (1999). *Comprometimento Organizacional e Satisfação do Trabalho: Uma análise da Gestão de Recursos Humanos*. Ano II, Nº4.
- Freund, A. M., Hennecke, M., & Riediger, M. (2010). Age-related differences in outcome and process goal focus. *European Journal of Developmental Psychology*, 7, 198-222.
- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86, 28-35.
- Furlong, M., & Christenson, S. L. (2008). Engaging stuents at school and with learning: a relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45, 365-368.
- Furlong, M., Whipple, A., Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8, 99-113
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagment and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Furrer, C., Skinner, E., Marchand, G., & Kindermann, T. A. (2006) *Engagement vs. disaffection as central constructs in the dynamics of motivational development*. Documento apresentado na Society for Research on Adolescence, San Francisco.

- Gaines, J., & Jermier, J. M. (1983). Emotional exhaustion in a high stress organization. *Academy of Management Journal*, 26, 567-586.
- García, F. & Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA Ediciones.
- García, F., Musitu, G., & Veiga, F. H. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18(3), 551-556.
- García, M. (1990). Burnout profesional en organizaciones. *Boletín de psicología*, 29, 7-27.
- García, T. & Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: the role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D.H. Schunk and B.J. Zimmerman (eds.), *Self-Regulation on Learning and Performance: Issues and Applications* (pp.132-157), NJ, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Gardner, D. G., & Pierce, J. L. (1998). Self-esteem and self-efficacy within the organizational context. *Group and Organization Management*, 23, 48-70.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Gecas, V. (1982). The self concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- Gegenfurtner, A., & Vauras, M. (2012). Age-related differences in the relation between motivation to learn and transfer of training in adult continuing education. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 33-46.
- Gfroerer, J. C., Greenblatt, J. C., & Wright, D. A. (1997). Substance use in the US college-age population: differences according to educational status and living arrangement. *American Journal of Public Health*, 87, 62-65.
- Gibbs, R., & Poskitt, J. (2010). *Student engagement in the middle years of schooling (Years 7-10): A literature review. A report to the New Zealand Ministry of Education*.
- Gil-Monte, P. R., & Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Gittell, J. H. (2009). *High performance healthcare: Using the power of relationships to achieve quality, efficiency, and resilience*. McGraw-Hill: New York.
- Glanvill, J.L., & Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67, 1019-1041.
- Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa: Justificação e prática*. Coleção CIDNInE. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, S., & Neves, J. (2005). The impact of burnout on organizational commitment in the police context: The moderating effects of colleagues support. In J. Houdmont & S. McIntyre (eds.), *Occupational health psychology: key papers of the European Academy of Occupational Health Psychology* (Vol. 6, pp. 121-128). Maia: ISMAI Publishers.
- Gonçalves, V. F., & Veiga, F. H. (2006). Autoconceito profissional dos professores. In *Investigação em Psicologia, Actas VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Évora: Universidade de Évora.
- González-Pienda, Ju. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S. Álvarez, L., Roces, C, García, M., González, P., Cabanach, R. G. & Valle, A. (2000). Auto-concepto, proceso de atribución causal y metas

- acadêmicas en niños con e sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12, 548-556.
- Graça, L. (2000). Satisfação Profissional dos Médicos de Família. 1ª parte. *Médico de Família*. III Série, 2
- Graen, G.B., & Uhl-Bien, M. (1991). Partnership-making applies equally well to team- mate-sponsor teammate-competence network, and teammate-teammate relationships. *Journal of Management Systems*, 3(3), 49-54.
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541-553.
- Greene-Shortridge, T. M., Britt, T. W., & Castro, C. A. (2007). The stigma of mental health problems in the military. *Military Medicine*, 172, 157–161.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, M., Duke, B. L., & Akey, K.L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of the classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.
- Griffith, J. (2007). Further considerations concerning the cohesion-performance relation in military settings, *CSA Sociological Abstracts*, 34, 138-147.
- Guimarães, S. E. R., Bzuneck, A. J., & Boruchovitch, E. (2010). Instrumentos brasileiros de avaliação da motivação no contexto escolar: contribuições para a pesquisa, diagnóstico e intervenção. In: E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck, & S. E. R. Guimarães (eds.) *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes, 71-96.
- Guimarães, S. E. R., Bzuneck, A. J., & Sanches, S. F. (2002). Psicologia Educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6, 11-19.
- Gursel, M., Sunbul, A. M., & Sari, H. (2002). An analysis of burnout and job satisfaction between Turkish headteachers and teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 17, 35-45.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63–69.
- Gutiérrez, I. G. (1986). La motivación escolar: determinantes sociológicos y psicológicos del rendimiento. In J. Mayor (eds). *Sociología y psicología social de la educación*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Canada: Addison-Wesley.
- Hafen, M., Jr., Reisbig, A. M., White, M. B., & Rush, B. R. (2006). Predictors of depression and anxiety in first-year veterinary students: a preliminary report. *Journal of Veterinary Medical Education*, 33(3), 432–440.
- Hakanen, J., Bakker, A.B., & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *The Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Harackiewicz, J. M., & Elliot, A. J. (1998). The joint effects of target and purpose goals on intrinsic motivation: A mediational analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 675–689.

- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1-21.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 562-575.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284-1295.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.
- Hardy, C., & Bryson, C. (2009). *Settled in well socially but just getting by academically: social and academic transitions to university at the end of the first year*. European First Year conference: Enhancing the first-year experience, Theory, research and practice. University of Groningen, Groningen, The Netherlands, 13-15 May.
- Harter, S. (1981). A new Self-report scale of Intrinsic versus Extrinsic orientation in the classroom: Motivational and information competence. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1985). *The self-perception profile for children*. Un-published manual, University of Denver, Denver, CO.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. New York, US: Guilford Press.
- Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Keyes, C. L. (2002). Well-being in the workplace and its relationship to business outcomes: A review of the Gallup studies. In C. L. Keyes, & J. Haidt (eds.), *Flourishing: The positive person and the good life* (pp. 205-224). Washington D. C.: American Psychological Association.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hattie, J. A. C., & Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching—a meta- analysis. *Review of Educational Research*, 66, 507-542.
- Heatherton, T. F., & Wyland, C. L. (2003). Assessing self-esteem. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Orgs.), *Positive psychological assessment: a handbook of models and measures* (pp. 219-233). Washington, DC: American Psychological Association.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.
- Hejazi, E., Naghsh, Z., Sangari, A., & Tarkhan, R. (2011). Prediction of academic performance: the role of perception class structure, motivation and cognitive variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2063-2067.

- Henderson, V. L., & Dweck, C. S. (1990). Motivation and achievement. In S. S. Feldman, & G. R. Elliot (eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 308-329). Cambridge: Harvard University Press.
- Henry, K., Knight, K., & Thornberry, T. (2011). School Disengagement as a Predictor of Dropout, Delinquency, and Problem Substance Use During Adolescence and Early Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 156-166.
- Herman, W. (1990). Fear of failure as a distinctive Personality trait measure of test anxiety. *Journal of Research and Development in Education*, 23, 180-185.
- Hernández, P., & García, L. A. (1995). *Proyecto HERGAR*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Laguna. Documento não publicado.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. Cleveland: World Publishing Company.
- Hidi, S., & Anderson, V. A. (1992). Situational interest and its impact on reading and expository writing. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 215-238). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52, 1280-1300.
- Hill, M. M., & Hill, A. H. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa, Edições Sílabo.
- Hirschfield, P., & Gasper, J. (2011). The Relationship Between School Engagement and Delinquency in late Childhood and Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 3-22.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2008). *Social psychology* (5^aEd). London: Prentice Hall.
- Hong, Y. Y., Chiu, C. Y., Dweck, C. S., Lin, D., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 588-599.
- Hueftle, S. J., Rakow, S. J., & Welch, W. W. (1983). *Images of Science: A summary of results from the 1981-82 National Assessment in Science*. Minneapolis: University of Minnesota, Minnesota Research and Evaluation Center.
- Hwang, I., & Chi, D. (2005). Relationships among Internal Marketing, Employee Job Satisfaction and International Hotel Performance: An Empirical Study. *International Journal of Management*, 22, 285-293.
- Inceoglu, I., & Shukla, N. (2011) Student Engagement in the Context of Work Based Learning as an Unconventional Form of Higher Education. *The on Line Journal of New Horizons in Education*, 1, 23–31.
- Ireson, J., & Hallam, S. (2008). Academic self-concepts in adolescence: Relations with achievement and ability grouping in schools. *Learning and Instruction*, 1-12.
- Irwing, P. (1996). Evaluative and affective dimensions of self-concept: A test of construct validity using structural equations modeling. *Psychological Reports*, 79, 1127-1138.
- Jahromi, Z. B., Jahanbin, I., Sharif, F., Ghodsbin, F., & Keshavarzi, S. (2014). Investigation of the professional self-oncept of nursing studentes in

- Shiraz, Iran. *Central European Journal of Nursing and Midwifery*, 5, 112-116.
- Jackson, D. N. (1974). *Manual for the Personality Research Form*. Goshen, NY: Research Psychologist's Press.
- James, J. B., McKechnie, S., & Swanberg, J. (2011). Predicting Employee Engagement in an Age-Diverse Retail Workforce. *Journal of Organizational Behavior*, 32(2), 173-196.
- James, J. B., Pitt-Catsouphes, M., Coplon, J., & Cohen, B. (2013). Optimizing the long future of aging: Beyond involvement to engagement. In R. J. Burke, C. L. Cooper, & J. Field (eds.), *Handbook of aging, work and society* (pp. 477-492). London: SAGE Publications Ltd.
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally-occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1175-1188.
- Janosz, M. (2012). Outcomes of engagement and engagement as an outcome: Some consensus, divergences and unanswered questions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. A. Wylie (eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 695-703). New York: Springer Science.
- Janson, P., & Martin, J. K. (1982). Job satisfaction and age: A test of two views. *Social Forces*, 60, 1089-1102.
- Janssen, P. M., Schaufeli, W. B., & Houkes, I. (1999). Work-related and individual determinants of the three burnout dimensions. *Work and Stress*, 13, 74-86.
- Jayarathne, S., Chess, W.A., & Kunkel, D.A. (1986). Burnout: Its impact on child welfare workers and their spouses. *Social Work*, 31, 3-60.
- Jehn, K. A., & Shah, P. P. (1997). Interpersonal relationships and task performance: An examination of mediating processes in friendship and acquaintance groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 775-790.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1979). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 195-216). Washington, DC: Hemisphere.
- Jimerson, S., Campos, E., & Greif, J. (2003). Towards an understanding of definitions and measures of student engagement in schools and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-28.
- Jones, J. W. (1981). Staff burnout and employee counterproductivity. In J. W. Jones (eds.), *The burnout syndrome: Current research, theory, and interventions*. New York: London House Press.
- Joselowsky, F. (2007). Youth engagement, high school reform and improved learning outcomes: Building systemic approaches for youth engagement. NASSP: Bulletin: *The Official Journal of the National Association of Secondary School Principals*. 91.
- Jourden F. J., Bandura A., & Banfield J. T. (1991) The impact of conceptions of ability on self-regulatory factors and motor skill acquisition. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 8, 213-226.
- Jozsa, K., Wang, J., Barrett, K.C., & Morgan, G.A. (2014). Age and cultural differences in self-perceptions of mastery motivation and competence in American, Chinese, and Hungarian school-age children. *Child Development Research*.

- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33, 692-724.
- Kammrath, L., & Dweck, C.S. (2006). Voicing conflict: Preferred conflict strategies among incremental and entity theorists. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 1497-1508.
- Kanfer, R., & Ackerman, P. L. (2000) Individual differences in work motivation: Further explorations of a trait framework. *Applied Psychology: An International Review*, 49(3), 469-481.
- Kanfer, R., & Ackerman, P. L. (2004). Aging, adult development, and work motivation. *Academy of Management Review*, 29(3), 440-458.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Karasek, R. (1985). *Job content questionnaire and user's guide*. Lowell: University of Massachusetts.
- Kearsley, G., & Shneiderman, B. (1999). Engagement Theory: A Framework for Technology based Teaching and Learning.
- Kelley, H. H. (1971). *Attribution in social interaction*. New York: General Learning Press.
- Kelley, H. H. (1983). Analyzing close relationships. In H. H. Kelley, E. Berscheid, A. Christensen, J. H. Harvey, T. L. Huston, G. Levinger, et al. (eds.), *Close relationships* (pp. 20-67). New York: W. H. Freeman.
- Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2009). Development of a questionnaire for assessing students' perceptions of the teaching and learning environment and its use in quality assurance. *Learning Environments Research*, 12, 15-29.
- Kerr, S., Johnson, V. K., Gans, S. E., & Krumrine, J. (2004). Predicting adjustment during the transition to college: Alexithymia, perceived stress and psychological symptoms. *Journal of College Student Development*, 45(6), 593-611.
- Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (1984). Mental representations of the self. In L. Berkowitz (eds.). *Advances in experimental social psychology* (Vol. 17, pp. 1-47). New York: Academic Press.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74, 262-273.
- Koeske, G. F., & Koeske, R. D. (1989). Work load and burnout: Can social support and perceived accomplishment help? *Social Work*, 34, 243-248.
- Kolligian, J., Jr. (1990). Perceived fraudulence as a dimension of perceived competence. In R. J. Sternberg, & J. Kolligian, Jr. (eds.), *Competence considered* (pp. 11-40). New Haven: Yale University Press.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., & Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature*. Bloomington: Indiana University Center for Postsecondary Research.
- Kuh, G. D., Cruce, T., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. (2008). Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence. *The Journal of Higher Education*, 79.
- Lachman, M. E. (2006). Perceived control over aging-related declines: Adaptative beliefs and behaviors. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 282-288.

- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101, 190-206.
- Lam, S. (2013). Introduction. In Veiga, F. H. (eds.) *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 9-10). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Lam, S., & Jimerson, S. (2008). Exploring Student Engagement in School Internationally. The International School Psychology Survey: Data from Austria, Romania, China, Portugal, and Canada. In *XXX ISPA Conference: School Psychology in a Changing Society*. Utrecht: University College Utrecht, 8-13.
- Lam, S., Wong, B., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. A. Wylie (eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 403-419). New York: Springer Science.
- Lam, S., Jimerson, J., Wong, B., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., Hatzichristo, C., Polychroni, F., Cefai, C., Negovan, V., Stanculescu, E., Yang, H., Liu, Y., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Nelson, B., & Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an International study from 12 Countries. *School Psychology Quarterly*, 29, 213-232.
- Lawler, E. E. (1986). *High Involvement Management*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lawler, E. E. (1994). From job based to competency-based organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 3-15.
- LeBouef, J. N. G. (2013). Leadership. In G. K. Piehler (eds.), *Encyclopedia of Military Science* (pp. 769-775). SAGE Publications
- L'Écuyer, R. (1978). *Le concept de soi*. Paris. PUF.
- Leddy, S., & Pepper, J. M. (1993). *Conceptual basis of professional nursing* (3^aEd.). Philadelphia: Lippincott.
- Lee, J., & Shute, V. J. (2009). *The influence of noncognitive domains on academic achievement in K-12*. ETS Research Report No. RR-09-34, Princeton, NJ.
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1990). On the meaning of Maslach's three dimensions of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 75, 743-747.
- Lefcourt, H. M., Von Baeyer, C. L., Ware, E. E., & Cox, D. J. (1979). The multidimensional-multi-attributitional causality scale: The development of a goal specific locus of control scale. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 11(4), 286-304.
- Leggett, E. L., & Dweck, C. S. (1986). *Individual differences in goals and inference rules: Sources of causal judgments*. Manuscrito não publicado.
- Leiter, M. P. (1991). Coping patterns as predictors of burnout: The function of control and escapist coping patterns. *Journal of Organizational Behaviour*, 12, 123-144.
- Leiter, M. P. (1993). Burnout as a developmental process: Consideration of models. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington, DC: Taylor & Francis.

- Leiter, M. P., & Maslach, C., (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 297–308.
- Lemos, M. S. (2009). Motivação dos estudantes e dos professores: Um processo recíproco e relacional. *Psicologia*, XXIII (2), 141-152.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Gore, P. A. Jr. (1997). Discriminant and predictive Validity of Academic Self-Concept, Academic Self-Efficacy, and Mathematics-Specific Self-Efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 44, 307-315.
- Lent, R. W., Taveira, M.C., Sheu, H., & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190-198.
- Lent, R. W., Nota, L., Soresi, S., Ginevra, M. C., Duffy, R. D., & Brown, S. D. (2011). Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: Test of a social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 91-97.
- León, M. P., Zagalaz, J. C., & Colón, A. O. (2014). La autoestima profesional docente y su implicación en el aula. *Magister*, 26, 52-8.
- Leonard, L., & Scholl, R. W. (1999). Work motivation: An incorporation of self-concept based process. *Human Relations*, 52, 969-998.
- Lerner, R. M. (1989). Developmental contextualism and the life-span view of person-context interaction. In M. H. Bornstein, & J. S. Bruner (eds.), *Interaction in human development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Levinson, D. J. (1984). The career is in the life structure, the life structure is in the career: An adult development perspective. In. M. B. Arthur, L. Bailyn, D. J. Levinson, & H. A. Shepard (eds.), *Working with careers* (pp. 49-74). New York: Columbia University School of Business.
- Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41(1), 3-13.
- Lévy-Leboyer, C. (1994). *A crise das motivações*. São Paulo: Atlas.
- Levy, B. (2003). Mind matters: Cognitive and physical effects of aging self-stereotypes. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 58B, 203-211.
- Li, Y., & Lerner, R. (2011). Trajectories of School Engagement During Adolescence: Implications for Grades, Depression, Delinquency, and Substance Use. *Developmental Psychology*, 47, 233-247.
- Li, Y., Bebiroglu, N., Phelps, E., & Lerner, R. (2008). Out-of-School Time Activity Participation, School Engagement and Positive Youth Development: Findings from the 4-H Study of Positive Youth Development Tufts University. *Journal of Youth Development*, 3.
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97, 197-213.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2000). Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect, and cognition. In C. Sansone, & J. M. Harackiewicz (eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 195-227). San Diego: Academic Press.

- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2001). Multiple goals, multiple contexts: The dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses. In S. Volet, & S. Järvelä (eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (pp. 251-269). The Netherlands: Pergamon Press.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). The role of motivational beliefs in conceptual change. In M. Limon, & L. Mason (eds.), *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice* (pp. 115-135). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Liu, H. J. (2010). The relation of academic self-concept to motivation among university EFL students. *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences*, 20, 207–225.
- Liu, W., & Wang, C. D. J. & Parkins, E. J. (2005). A longitudinal study of students' academic self-concept in a streamed setting: The Singapore context. *British Journal of Educational Psychology*, 74(4), 567.
- Llorens, S., García, M., & Salanova, M. (2005). Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria, *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21, 55-70.
- Llorens, S., Bakker, A.B., Schaufeli, W.B., & Salanova, M. (2007). Testing the robustness of the job demands-resources model: Erratum. *International Journal of Stress Management*, 14, 224-225.
- Lloret, C. (1997). Las otras edades o las edades del otro. In J. Larrosa, & N. Pérez de Lara (eds.) *Imágenes del otro* (pp. 11-20). Bilbao: Virus.
- Locke, E. A. (1969). What is Job Satisfaction? *OB and Human Performance*, 4, 309-336.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297–1349). Chicago: Rand McNally.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705–717.
- Loureiro, E., McIntyre, T., Mota-Cardoso, R. & Ferreira, M. (2008). A relação entre o *stress* e os estilos de vida nos estudantes de medicina da Faculdade de Medicina do Porto. *Acta Médica Portuguesa*, 21(3), 209-214.
- Luz, A., Castro, A., Couto, D., Santos, L., & Pereira, A. (2009). Stress e percepção do rendimento académico no aluno do ensino superior. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4663-4669). Braga: Universidade do Minho
- Macky, K., Gardner, D., & Forsyth, S. (2008). Generational differences at work: Introduction and overview. *Journal of Managerial Psychology*, 23(8), 857-861.
- Maehr, M. L., & H. A. Meyer (1997) Understanding motivation and schooling: where we've been, where we are, and where we need to go, *Educational Psychology Review*, 9, 371–403.

- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A school-wide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.
- Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (eds.), *Studies in cross-cultural psychology* (vol. 3, pp. 221-267). New York: Academic Press.
- Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory: The past, present, and future. In KR Wentzel, & A. Wigfield (eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 77-104). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Magalhães, J. (2013). O envolvimento e a inovação pedagógica: Um binómio de longa duração. In Veiga, F. H. (eds.) *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 373-385). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Mangels, J. A., Butterfield, B., Lamb, J., Good, C.D., & Dweck, C.S. (2006). Why do beliefs about intelligence influence learning success? A social-cognitive-neuroscience model. *Social, Cognitive, and Affective Neuroscience*, 1, 75-86.
- Manning, M.A. (2007). Re-framing how we see student self-concept. *Education Digest*, 72, 36-41.
- Marchetti, B. (1997). *Concetto di se' relazioni familiari e valori*. Tese de Licenciatura em Psicologia Social não publicada. Università degli Studi di Bologna, Bologna.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa, Edições Sílabo.
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *The British Journal of Educational Psychology*, 77, 413-440.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93, 87-102.
- Martins, A. I. G. (2005). *Fatores de stress, estratégias de coping e rendimento académico nos cadetes-alunos do 1º ano da Academia Militar*. Manuscrito não publicado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da educação.
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilibrios edições
- Martins, S. C., Mauriti, R., & Costa, A. F. (2005). *Condições socioeconómicas dos estudantes do ensino superior em Portugal*. Lisboa: DGES-MCTES.
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H. W. (1990). *Self-Description Questionnaire - II*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

- Marsh, H. W. (1993). Relations between global and specific domains of self: The importance of individual importance, certainty, and ideals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 975-992.
- Marsh, H. W. (1999). *Academic Self Description Questionnaire - I: ASDQ I*. University of Western Sydney, Self-concept Enhancement and Learning Facilitation Research Centre. Macarthur, Australia.
- Marsh, H. W., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (eds.), *Handbook of self-concept*. New York, NY: Wiley.
- Marsh, H. W., & O'Niell, R. (1984). Self-Description Questionnaire III (SDQ III): The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late-adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21, 153-174.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125.
- Marsh, H. W., & Yeung, A.S. (1997). The causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41-54.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Yeung, S. Y. (1999). Causal ordering of academic self-concept and achievement: Reanalysis of a pioneering study and revised recommendations. *Educational Psychologist*, 34(3), 155-167.
- Martínez, I., Musitu, G., García, J. F., & Camino, L. (2003). Un análisis intercultural de los efectos de la socialización familiar en el autoconcepto: España y Brasil. *Psicologia, Educação e Cultura*, 7, 239-259.
- Martocchio, J. J. (1994). Effects of conceptions of ability on Anxiety, self-efficacy, and Learning in training. *Journal of Applied Psychology*, 79, 819-825.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory: manual*. Palo Alto, CA Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Leiter, M.P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco: Jossey Bass.
- Maslach, C. H., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco: Jossey Bass.
- Maslach, C. H., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52, 397-422.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- Maslow, A. H. (1962). *Towards a Psychology of Being*. Princeton: D. Van Nostrand Company.
- Matheny, K. B., Curlette, W. L., Aysan, F., Herrington, A., Gfroerer, C. A., Thompson, D., & Hamarat, E. (2002). Coping resources, perceived stress and life satisfaction among Turkish and American university students. *International Journal of Stress Management*, 9(2), 81-97.
- Maximiano, A. C. A. (2004). *Teoria Geral da Administração: da revolução urbana à revolução digital*. (4ªed.) São Paulo: Atlas.

- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCombs, B. L. (1994). Strategies for assessing and enhancing motivation: Keys to promoting self-regulated learning and performance. In O'Neil, H. F., Jr., & Drillings, M. (eds.), *Motivation: Theory and Research* (pp. 49-69). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McGregor, H., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94, 381-395.
- McInerney, D. M., Roche, L.A., McInerney, V., & Marsh, H.W. (1997). Cultural perspectives on school motivation. *American Educational Research Journal*, 34, 207-236.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. University of Chicago Press, IL.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its consequences for young adolescents' course enrollment intentions and performances in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, 60-70.
- Mella, E. R., & Bravo, P. R. (2011). Análisis Psicométrico confirmatorio de la medida multidimensional del Test de Autoconcepto Forma 5 en Español (AF5), en estudiantes Universitarios de Chile. *Psicologia, saúde & doenças*, 12, 91-103.
- Meneses, P. P. M. (2002). *Auto-eficácia, locus de controle, suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho*. Dissertação de mestrado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Metallidou, P., & Efklides, A. (2001). The effects of general success-related beliefs and specific metacognitive experiences on causal attributions. In A. Efklides, J. Kuhl, & R. M. Sorrentino (eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 325-347). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing student's achievement goals orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Milhano, C., & Marques Pinto, A. (2008). Stress, Criatividade e Engagemen em Estudantes do Ensino Superior. In Marques Pinto, A. & Chambel, M. J. (eds.). *Burnout e engagement em contexto organizacional. Estudos com amostras portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Milheiro, J. (1988). Identidade seazual, *Jornal de Psicologia*, 7, 3-9.
- Millar, A., & Troncoso, M. (2005). *La autoestima profesional docente: un estudio comparativo entre profesores de sectores rurales y urbanos de la Provincia de Valdivia*. Universidad Austral de Chile: Chile.
- Miller, L. M. S., & Lachman, M. E. (1999). The sense of control and cognitive aging: Toward a model of meditational processes. In T. M. Hess, & F.

- Blanchard-Fields (eds.), *Social Cognitive and aging* (pp. 17-41). New-York: Academic Press.
- Miller, R. B., Behrens, J. T., & Greene, B.A. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388-422.
- Miranda, L., Almeida, L., & Lozano, A. B. (2011). Metas académicas em adolescentes portugueses: Análise em função do género e ano de escolaridade dos alunos. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 19(2), 75-86.
- Miras, M. (2004). Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In C. Coll, J. Palácios, & A. Marchesi (eds.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação escolar*, (Vol. 2, pp. 209-222). Porto Alegre: Artmed.
- Mitchell, M. (1993). Situational Interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85, 424-436.
- Mobley, W. H. (1977). Intermediate Linkages in the Relationship between Job Satisfaction and Employee Turnover. *Journal of Applied Psychology*, 62, 237-240.
- Morrison, R. L. (2009). Are Women Tending and Befriending in the Workplace? Gender Differences in the Relationship Between Workplace Friendships and Organizational Outcomes. *Sex Roles*, 60, 1-13.
- Morreale, C. (2011). *Academic motivation and academic self-concept: Military veteran students in higher education*. Tese de doutoramento. University at Buffalo, SUNY.
- Moscovici, F. (2001). *Desenvolvimento interpessoal: Treinamento em grupos* (10ªEd.). Rio de Janeiro: José Olympio.
- Mruck, C. (1998). *Auto-estima: Investigación, teoría y práctica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Muffels, R. (2000). Idades e limites variáveis – o envelhecimento e a flexibilização encarados na perspectiva do ciclo de vida. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 19, 17-32.
- Mumtaz, A., Khan, I., Aslam, D. H., & Ahmad, B. (2011). Impact of HR Practices on job Satisfaction of University Teacher: Evidence from Universities in Pakistan. *Industrial Engineering Letters*, 1(3), 10-17.
- Munns, G., & Woodward, H. (2006). Student engagement and student self-assessment: the REAL framework. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 13, 193-213.
- Murphy, P. K., & Alexander, P. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.
- Nakai Y., Chang B., Snell A. F., & Fluckinger C. D. (2011). Profiles of mature job seekers: Connecting needs and desires to work characteristics. *Journal of Organizational Behavior*, 32(2), 155-172.
- Neto, F. (1998). *Psicologia social*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Neves, J. (2001). Aptidões individuais e teorias motivacionais. In J. M. C. Ferreira, J. Neves, & A. Caetano (eds.). *Manual de Psicossociologia das Organizações* (pp. 255-279). Lisboa: McGraw Hill.
- Neves, S. P., & Faria, L. (2007). Auto-eficácia académica e atribuições causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*, 25, 635-652.
- Neves, S. P., & Faria, L. (2009). Auto-conceito e auto-eficácia: semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais* (pp. 206-218). Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Newman, P. R. (1992). *Conceptual models of student engagement*. National Center of Effective Secondary Schools. University of Wisconsin.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. M. Newmann (eds.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). New York: Teachers College Press.
- Newstrom, J. W. (2007). *Organizational Behavior Human Behavior at Work*. New York: McGraw-Hill.
- Ng, F. F., Pomerantz, E. M., & Lam, S. (2007). Chinese and European American parents' responses to children's success and failure: Implications for children's responses. *Developmental Psychology*, 43, 1239-1255.
- Nicholls, J. G. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames, & C. Ames (eds.), *Research on motivation in education: Vol. I. Student motivation* (pp. 39-73). New York: Academic Press.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Nicholls, J. G., Cheung, P. C., Lauer, J., & Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.
- Nicholls, J. G., Cobb, P., Wood, T., Yackel, E., & Patashnick, M. (1990). Assessing students' theories of success in mathematics: Individual and classroom differences. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 109-122.
- Nielsen, I. K., Jex, S. M., & Adams, G. A. (2000). Development and validation of scores on a two-dimensional workplace friendship scale. *Educational and Psychological Measurement*, 60, 628-643.
- Nieto, J. E. (1985). Motivación y aprendizaje. In J. Mayor (eds.), *Psicología de la educación*. Madrid: Anaya.
- Nieto, J. E. (1998). Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito. In V. Santiuste Bermejo, & J. A. Beltrán Llera (eds.), *Dificultades de aprendizaje* (pp. 147-162). España: Editorial Síntesis.
- Nogueira, J. N. S. (2002). *Formar professores competentes e confiantes*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Nogueira, J. (2008). *Validation of a measure of self-efficacy for youngsters*. In INTED2008 Proceedings CD. Valência: IATED.
- Nogueira, J., & Veiga, F. H. (2014). Relationships as a basis of engagement? Self-efficacy and school engagement of pupils in school. In Veiga, F. H. (eds.) *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais*

- da Psicologia e Educação* (pp. 373-385). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Novick, N., Cauce, A. M., & Grove, K. (1996). Competence self-concept. In B. A. Bracken (eds.), *Handbook of self-concept. Developmental, social and clinical considerations* (pp. 210-258). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Nóvoa, A. (1995). *Vidas de Professores*. Porto: Porto editora.
- Nunes, I. M. L. (2012) *Resiliencia: Valores de vida y vivencias académicas en los estudiantes de enfermeira*. Tese de Doutoramento. Universidad de Extremadura, España.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., González-Pumariega, S., García, M., & Roces, C. (1997). *Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria (CEMA-II)*. Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo.
- Núñez, J. C. González, J. A. García, M., González, S. Roces, C., Álvarez, L., & González, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 97-109.
- Nunes, R., Schwarzer, R., & Jerusalem M. (1999). Escala de Autoeficácia Geral Percepçionada. Retirado em 22 de junho de 2015 de <http://userpage.fu-berlin.de/~health/auto.htm>.
- Nuttin, J. (1984). *Motivation, Planning, and Action*. Leuven: Leuven University Press and Lawrence Erlbaum Associates.
- Oishi, S., Diener, E. F., Lucas, R. R., & Suh, E. M. (1999). Cross-cultural variations in predictors of life Satisfaction: Perspectives from needs and values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 980-990.
- Oliveira, A. M. B. (1996). *Atribuições causais e expectativas de controlo do desempenho na Matemática*. Braga: Universidade do Minho, Instituto d Educação e Psicologia.
- Oliveira, B., Monteiro, C. Alho, I., Tavares, J., & Diniz, A. M. (2010). Escala de integração social no ensino superior (EISES): Estudos de validade com estudantes da universidade de Aveiro. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio, & M. C. Taveira (eds.). *Atas do VII Simpósio Nacional de investigação em Psicologia* (pp. 103-115).
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2010). *Escala de avaliação de estratégias de aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP – EF*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Oñate, M. (1989). *El autoconcepto: Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea.
- Oyserman, D., & Markus, H. (1998) Self as social representation. In U. Flick (eds.) *The Psychology of the Social* (pp. 107-125). Cambridge: Cambridge University Press.
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., & Hart-Johnson, T. (2004). Possible Selves as Roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38, 130-149.
- Paiva, M. O. A., & Lourenço, A. A. (2007). Conflitos Negociados na Escola – estudo comparativo entre escolas com características urbanas, suburbanas e rurais. *Psicologia, Educação e Cultura*, 11, 41-71.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. L. Maehr, & P. R. Pintrich (eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.

- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008). *Teoria social cognitiva e auto-eficácia: Uma visão geral*, Em A. Bandura, R. G. Azzi, & S. Polydoro (eds.), *Teoria cognitiva: Conceitos básicos* (pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2005). Self-efficacy and self-concept Beliefs: jointly contributing to the quality of human life. In H. Marsh, R. Craven, & D. McInerney (eds.), *International advances in self-research* (Vol 2, pp. 95-121). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Palacios, J. (1999). Desarrollo cognitivo durante los dos primeros años. In J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 103-132). Psicología evolutiva.
- Pancer, S. M., Hunsberger, B., Pratt, M. W., & Alisat, S. (2000) Cognitive complexity of expectations and adjustments to university in the first year. *Journal of Adolescent Research*, 15, 38-58.
- Parker, S. K., & Collins, C. G. (2010). Taking stock: Integrating and differentiating multiple proactive behaviors. *Journal of Management*, 36(3), 633-662.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Paschoal, T., & Tamayo, A. (2008). Construção e validação da escala de bem-estar no trabalho. *Avaliação Psicológica*, 7, 11-22.
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (1999). Escala de auto-conceito e auto-estima. In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caíres (eds.), *Actas da VII Conferencia Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 632-640). Braga: Apport.
- Pereira, A. (2013). Motivação na Aprendizagem e no Ensino. In Veiga, F. H. (eds.) *Psicologia da Educação: Teoria Investigação e Aplicação – Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 445-493). Lisboa: Climepsi Editores.
- Pereira, A. M. S., Vagos, P., Chaves, C., Carrinho, P., Gomes, R., Andreucci, L., Ferraz, L., & Oliveira, P. (2009). Stress do aluno: um estudo comparativo entre Portugal e o Brasil. In I. Leal (eds.), *Actas do I Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde: Experiências e intervenções em Psicologia da Saúde* (pp. 829-839). Faro, Portugal.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008): *Análise de dados para ciencias sociais: a complementariedade do SPSS*. Lisboa, Edições Sílabo.
- Peterson, E. R., & Whiteman, M. C. (2007). "I think I can, I think I can...": The interrelationships among self-assessed intelligence, self-concept, self-efficacy and the personality trait intellect in university students in Scotland and New Zealand. *Personality and Individual Differences*, 43, 959-968.
- Phaneuf, M. (2005). *Comunicação, entrevista, relação de ajuda e validação*. Loures: Lusociência.
- Piccinini, C. (1988). O processo de atribuição de causalidade: problemas e perspectivas. *Psicologia: reflexão e crítica*, 3, 49-59.
- Piers, E. V. (1984). *Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (The Way I Fell About Myself)* (2ªEd.). Tennessee: Counselor Recording and Tests.

- Piers, E. V., & Harris, D. (1964). Age and others correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55(2), 91-95.
- Piers, E. V., & Herzberg, D. (2002). *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (2ªEd.). Wilshire Boulevard, CA: Western Psychological Services.
- Pinder, C. C. (2008). *Work motivation in organizational behavior* (2ªEd.). New York: Psychology Press.
- Pinheiro, M. (2003). Uma época especial: Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Pinheiro, M., & Ferreira, J. A. (2002). O questionário de suporte social: adaptação e validação da versão portuguesa do Social Support Questionnaire (SSQ6). *Psychologica*, 30, 315-333.
- Pinto, J. C. (2003). O sentido de auto-eficácia dos professores: Análise do contruto e propriedades psicométricas da versão portuguesa do TES (Teacher Efficacy Scale). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37, 31-68.
- Pinto, A. M., & Chambel, M. J. (2008). *Burnout e Engagement em contexto organizacional*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Pinto da Silva, M. R. & Nogueira, J. (2008). A Auto-eficácia: Implicações em contexto militar. *Revista de Psicologia Militar*, 17, 11-25
- Pintrich, P. R. (1988). A process-oriented view of student motivation and cognition. In J. S. Stark, & L. Mets (eds.), *Improving teaching and learning through research. New directions for institutional research*, 57 (pp. 55-70). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The role of Goal Orientation on Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Pintrich, P. R., De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., & Schunk D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2ªEd.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MLSQ)*. University of Michigan.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Porta-Nova, R. (2009). *Adaptabilidade, competências pessoais e bem-estar psicológico de jovens do ensino superior na área das ciências da*

- saúde. Dissertação de doutoramento em saúde mental. Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar (ICBAS), Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Porter, S., Rumann, C., & Pontius, J. (2011). The Validity of student engagement survey questions: Can we accurately measure academic challenge? In S. Herzog, & N. Bowman (eds.). *Validity and Limitations of College Students Self-Report Data* (pp. 87-98).
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59, 603-609.
- Pritchard, M. E., & Wilson, G. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of College Student Development*, 44, 18-27.
- Queirós, P. (2005). Burnout no trabalho e conjugal em enfermeiros portugueses. *Revista Investigação em Enfermagem*, 11, 1-15.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement* 1, 385-401
- Radovan, M. (2011). The relationship between distance students' motivation, their use of learning strategies, and academic success. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1), 216-222.
- Räty H., & Snellman, L. (1992). Does gender make any difference? Common-sense conceptions of intelligence. *Social Behavior and Personality*, 20, 23-34.
- Rawat, S. (2011). Enhancing Self-esteem of the soldier. *Journal of defense Studies*, 5, 122-137.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579-595.
- Reeve, J. (2012). Editorial. *Motivation and Emotion*, 36, 101-102.
- Reeve, J., & Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing high school students' engagement by increasing their teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.
- Reis, H. T., Collins, W. A., & Berscheid, E. (2000). The Relationship Context of Human Behavior and Development. *Psychological Bulletin*, 126, 844-872.
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2012). Moving from 'Context Matters' to Engaged Partnerships with Families. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 22, 62-78.
- Reynolds, W. M. (1988). Measurement of academic self-concept in college students. *Journal of Personality Assessment*, 52, 223-240.
- Reynolds, W. M., Ramirez, M. P., Magrina, A., & Allen, J. E. (1980). Initial development and validation of the academic self-concept scale. *Educational and Psychological Measurement*, 40, 1013-1016.

- Rhodes, S.R. (1983). Age-related differences in work attitudes and behavior: A review and conceptual analysis. *Psychological Bulletin*, 93, 328- 367.
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87, 698-714.
- Rhodewalt, F., & Tragakis, M. (2002). Self-handicapping and School: On academic self- concept and self-protective behavior. In J. Aronson and D. Cordova, (eds.). *Improving academic achievement: Impact of psychological factors*. (pp. 111-134). New York: Academic Press.
- Robbins, S. P. (2002). *Comportamento Organizacional*. São Paulo: Prentice Hall.
- Robbins, S. P. (2005). *Organizational behavior* (11ªEd.). New Jersey: Pearson education, Inc.
- Robins, R. W., & Pals, J. L. (2002). Implicit self-theories in the academic domain: Implications for goal orientation, attributions, affect, and self-esteem change. *Self and Identity*, 1, 313–336.
- Robu, V., & Sandovici, A. (2013). Modeling the antecedents and outcomes of student engagement with school: An exploratory study of Romanian Adolescents. In Veiga, F. H. (Orgs.) *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 143-161). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Roche, L., & Marsh, H. (2000). Multiple dimensions of university teacher self-concept: Construct validation and the influence of students' evaluations of teaching. *International Science*, 28, 439-468.
- Rodriguez-Tomé, H. (1972). *Le moi et l'autre dans la conscience de l'adolescent*. Paris, Delachaux & Niestlé.
- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Valle, A., Núñez, J. C., & González- Pienda, J. A. (2004). Diferencias en el uso del self-handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación del aprendizaje. *Psicothema*, 16, 626-632.
- Roedel, T., Schraw. G., & Plake, B. S. (1994). Validation of a Measure of Learning and Performance Goal Orientations. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 1013-1021.
- Rohall, D. E., Prokopenko, O., Ender, M. G., & Mattheus, M. D. (2014). The Role of Collective and Personal Self-Esteem in a Military Context. *Current Research in Social Psychology*, 22(2), 10-21.
- Román, J. M. (2013) Habilidades docentes básicas e implicación de los alumnos en la escuela/Basic teaching skills and engagement of students in the School. In Veiga, F. H. (eds.) *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 88-111). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Roque, P. (2003). *Autoconceito profissional dos professores*. Tese de mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Roque, P., & Veiga, F. H. (2007). Elementos sócio-escolares do autoconceito profissional dos professores. *Pensar a Educação - Revista da Associação dos Professores de Sintra*, 1, 89 - 102.
- Rosa, A. P., & Pinto, A. M. (2011). Relação entre fontes de stress, estratégias de coping e rendimento académico dos cadetes da escoa naval: papel da percepção de autoeficácia geral. In A. M. Pinto & L. Picado (eds.),

- Adaptação e bem estar nas escolas portuguesas – Dos alunos aos professores* (pp. 179-204). Lisboa: Coisas de Ler.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. In J. Suls, & A. G. Greenwald (eds.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 3, pp. 107-135). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Rosenthal, T. L., & Zimmerman, B. J. (1978). *Social learning and cognition*. New York: Academic Press.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80.
- Russell, V. J., Ainley, M., & Frydenberg, E. (2005). *Student motivation and engagement*. Schooling Issues Digest. Australian Government, Department of Education, Science and Training.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.
- Sá, I. (2004). Os componentes motivacionais da aprendizagem auto-regulada: a auto-determinação e a orientação para objectivos. In A. Lopes da Silva (eds.), *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 57-75). Porto: Porto Editora.
- Savicki, V., & Cooley, E. (1987). The relationship of work environment and client contact to burnout in mental health professionals. *Journal of Counseling and Development*, 65, 249-253.
- Salanova, M. (2003). *Academic success, burnout and engagement among University students: the mediating role of self-beliefs*. Paper presented to symposium: Turning the Coin: Towards a Positive Approach o Job Stress at the *The Fifth Interdisciplinary Conference on Occupational Stress & Health*, March, pp 20-22, Toronto, Ontario, Canada.
- Salanova, M. (2008). Organizaciones saludables y desarrollo de recursos humanos. *Estudios Financieros*, 303, 179-214.
- Salanova, M. & Schaufeli, W. B. (2008). A cross-national study of work engagement as a mediator between job resources and proactive behaviour. *The International Journal of Human Resource Management*, 19, 116-131.
- Salanova, M. & Schaufeli, W. B. (2009): *El engagement de los empleados. Cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Salanova, M., Bresó, E., & Schaufeli, W.B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Estress y Ansiedad*, 11, 215-231.
- Salanova, M., Llorens, S., & García, M. (2003). Por qué se están quemando los profesores? *Prevención, Trabajo y Salud*, 28, 16-20.
- Salanova, M., Llorens, S., García-Renedo, M., Burriel, R., Bresó, E. & Schaufeli, W. B. (2005). Towards a four dimensional model of burnout:

- A multi-group factor-analytic study including depersonalization and cynicism. *Educational and Psychological Measurement*, 65, 901-913.
- Sampaio, J. R. (2005). A gestão das pessoas e a motivação: O Maslow desconhecido. *HSM Management*, São Paulo, 25.
- Santos, L., Pereira, A., & Veiga, F.(2009). *How's the mental health of higher education students in Portugal?* Actas da 1st International Conference of Psychology and Education. Covilhã.
- Santos, A. A. A., Alcará, A. R., & Zenorini, R. P. C. (2013). Estudos psicométricos da Escala de motivação para a aprendizagem de universitários. *Fractal, Revista de Psicologia*, 25(3), 531-546
- Santrock, J. W. (2006). *Life-span development* (10ªEd.). New York, NY: McGraw Hill.
- Savicki, V., & Cooley, E. J. (1987). The relationship of work environment and client contact to burnout in mental health professionals. *Journal of Counseling and Development*, 1, 249-252.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, & C. L. Cooper (eds.), *Handbook of work and health psychology* (pp. 383–425). Chichester, England: Wiley.
- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998) *The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis*. London: Taylor and Francis.
- Schaufeli, W. B. & Salanova, M. (2007). Work engagement: An emerging psychological concept and its implications for organizations. In S.W. Gilliland, D.D. Steiner, & D.P. Skarlicki (Eds.), *Research in social issues in management: Vol. 5. Managing social and ethical issues in organizations*. Greenwich, CT: Information Age Publishers.
- Schaufeli, W. B., & Van Dierendonck, D. (1993). The construct validity of two burnout measures. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 631-647.
- Schaufeli, W.B., Baker, A. A., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 701-716.
- Schaufeli, W.B., Taris, T.W., & Van Rhenen, W. (2008). Workaholism, burnout and work engagement: Three of a kind or three different kinds of employee well-being?. *Applied Psychology: An international review*, 57(2), 173-20.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C. & Jackson, S. E. (1996). MBI-General Survey. In C. Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (eds.), *Maslach Burnout Inventory manual* (3ªEd.) Palo Alto, CA. Consulting psychologists Press.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I., Marques Pinto, A. Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: Across national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464- 481.

- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (1999). *Fundamentos de Comportamento Organizacional* (2ªEd.). Porto Alegre: BookMan.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (eds), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and applications* (pp. 281-303). New York: Plenum.
- Schunk, D. H. (2000). Coming to terms with motivation constructs. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 116-119.
- Schunk, D. H. (2004). *Learning theories: An educational perspective* (4ªEd.). Upper Saddle River, NJ: Merrill & Prentice Hall.
- Schunk, D.H., & Mullen C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (eds.), *Handbook of Research on student engagement* (pp. 219-235). New York: Springer.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Orgs.), *Development of achievement motivation* (pp. 15- 31). San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008) *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3ªEd.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Schunk, D. H., Pintrich, P., & Meece, J. (2010). *Motivation in Education – Theory, research, and applications*. London: Pearson Education International.
- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993). Goals and progressive feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 337-354.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (eds.) *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M., & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: *Pontes e alçapões. Psicologia e Educação*, 4, 7-21.
- Seco, G., Dias, M., Pereira, M., Casimiro, M., & Custódio, S. (2007). Construindo pontes para uma adaptação bem sucedida ao ensino superior: implicações práticas de um estudo. In J. M. Sousa, A. Bento, G. Gonçalves, G. Mendes, M. J. Camacho & N. Veríssimo (eds.), *IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*.
- Sedikides, C., & Skowronski, J. A. (1997). The symbolic self in evolutionary context. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 80-102.
- Serrano, Gloria Pérez. (2004). Metodologias de investigação em animação sociocultural. In J. Trilla (eds.), *Animação sociocultural – Teorias, programas e âmbitos* (pp. 101-122). Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept. The interplay of theory and methods. *Journal of Educational psychology*, 74, 3-17.

- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Validation of constructo interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Sheldon, K. M., & Kasser, T. (1998). Pursuing personal goals: Skills enable progress but not all progress is beneficial. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 1319-1331.
- Schermerhorn, Jr., Hunt, J. G, Osborn, R. N. (1999). *Fundamentos de Comportamento Organizacional* (2ªEd.). Porto Alegre: Bookman.
- Shils, E., & Janowitz, M. (1948). Cohesion and Disintegration in the Wehrmacht in World War II. *Public Opinion Quarterly*, 12, 280-315.
- Shulman, L. S. (2002). Making differences: A table of learning. *Change*, 34, 36-44.
- Silva, S. L. R., Ferreira, J. A. G., & Ferreira, A. G. (2014). Vivências no ensino superior e percepções de desenvolvimento: dados de um estudo com estudantes do ensino superior politécnico. *Revista E-Psi*, 1, 5-27.
- Siqueira, M. M. M. (1995). *Antecedentes de comportamentos de cidadania organizacional: a análise de um modelo pós-cognitivo*. Tese de doutoramento. Brasília: Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia.
- Siqueira, M. M. M., & Gomide Júnior, S. (2004). Vínculos do indivíduo com a organização e com o trabalho. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, & A. V. B. Bastos (eds.), *Psicologia, organizações e trabalho* (pp. 300-328). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Siqueira, M. M. M., & Padovam, V. A. R (2008). Bases teóricas do bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24, 201-209.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and Parent Influences on School Engagement among Early Adolescents. *Youth & Society*, 4, 3-25.
- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Skaalvik, E. M., & Bong, M. (2003). Self-concept and self-efficacy revisited: a few notable differences and important similarities. In H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (eds.), *International advances in self research* (pp. 67-89). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Skaalvik, E. M., Valås, H., & Sletta, O. (1994). Task involvement and ego involvement: relations with academic achievement, academic self-concept and self-esteem. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38, 231-243.
- Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Skinner, E., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. A. Wylie (eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer Science.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in

- academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525.
- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765-781.
- Sledge, S., Miles, A., & Coppage, S. (2008). "What role does culture play? A look at motivation and job satisfaction among hotel workers in Brazil". *The International Journal of Human Resource Management*, 19, 1667-1682.
- Smerdon, B. A. (1999). Engagement and achievement: Differences between African-American and white high school students. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 12, 103-134.
- Smiley, P. A., & Dweck, C. S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65(6), 1723-1743.
- Smith, E. R., & Mackie, D. M. (2007). *Social Psychology*. New York: Psychology Press.
- Smith, P. C., Kendall, L. M., & Hulin C. L. (1969). *The Measurement of Satisfaction in Work and Retirement*. Chicago: Rand McNally.
- Sonnentag, S. (2003). Recovery, work engagement, and proactive behavior: A new look at the interface between non-work and work. *Journal of Applied Psychology*, 88, 518-528.
- Song, S., & Olshfski (2008). Friends at Work: A Comparative Study of Work Attitudes in Seoul City Government and New Jersey State Government. *Administration and Society*, 40(2), 147-169
- Sousa, M. J, & Baptista, C. S. (2011). Como fazer investigação, Dissertações, Teses e Relatórios (2ªEd.). Lisboa: Pactor, Lidel.
- Souza, M. G. S. (2006). *O Papel do Autoconceito Profissional na Efetividade das Equipes de Trabalho*. Dissertação de mestrado. Brasília: Universidade de Brasília.
- Souza, M. G. S., & Puente-Palacios, K. E. (2007). Validação e testagem de uma escala de autoconceito profissional. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 7, 78-94.
- Souza, M. G. S., & Puente-Palacios, K. E. (2011). A influência do autoconceito profissional na satisfação com a equipe de trabalho. *Estudos de Psicologia* (Campinas), Vol 28, N. 3, 315-325.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spence, J. T., & Helmreich, R. L. (1983). Achievement-related motives and behavior. In J. T. Spence (eds.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 10-74). San Francisco, CA: Freeman.
- Spielberger, C. D. (1980). *Preliminary professional manual for the test anxiety inventory*. Palo Alto: CA: Consulting Psychologists Press.
- Stefano, S. R. (2002). *As orientações motivacionais em cursos de Administração: um estudo comparativo entre alunos de instituição pública e de instituição privada*. Dissertação de Mestrado. UEL/UEM, Programa de Pós-Graduação em Administração, Londrina-Maringá – Pr.
- Steinmayr, R. & Spinath, B. (2009). What explains boys' stronger confidence in their intelligence? *Sex Roles*, 61, 736-749.

- Soares, A. P., Almeida, L. S., & Guisande, M. A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: Um estudo com estudantes de 1o año de la Universidad do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2, 99-121.
- Soares, A. P., Almeida, L., Diniz, A., & Guisande, M. (2006). Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com Estudantes de Ciências e Tecnologias versus Ciências Sociais e Humanas. *Análise Psicológica*, 1, 15-27.
- Stipek D. J. (1998). Pathways to constructive lives: The importance of early school success. In: Bohart A. C., & Stipek D. J. (eds.). *Constructive and destructive behaviors: Implications for family, school, & society*. Washington, D.D: American Psychological Association, 291-315.
- Stipek, D. J. (2002). Good instruction is motivating. In A. Wigfield & J. Eccles (eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 309-332). San Diego, CA: Academic Press.
- Stipek, D. J., & Daniels, D. H. (1988). Declining perceptions of competence: A consequence of changes in the child or in the educational environment? *Journal of Educational Psychology*, 80, 351-356.
- Straub, R. O. (2002). *Psicologia da saúde*. Porto Alegre: Artmed.
- Sullivan, C. J. (2010). *Academic self-regulation, academic performance, and college adjustment: What is the first-year experience for college students?* Tese de Doutorado. University of Maryland.
- Sweeney P., Hannah, S., & Snider, D. (2008). Domain of the Human Spirit. In D. Snider & L. Matthews (eds.), *Forging the Warrior Character* (pp. 23-50). Boston, MA: McGraw Hill.
- Takase, M., Kershaw, E., & Burt, L. (2002). Does public image of nurses matter? *Journal of Professional Nursing*, 18, 196-205.
- Tamayo, N. (2002). *Autoconceito profissional, suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília.
- Tamayo, N., & Abbad, G. (2006). Autoconceito profissional e suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho. *Revista de Administração Contemporânea*, 10, 9-28.
- Tamayo, A., & Souza, M. G. S. (2001). *Autoconceito profissional e comprometimento organizacional*. In Sociedade Brasileira de Psicologia (eds.). *Resumo de comunicações científicas XXXI Reunião Anual de Psicologia*. Rio de Janeiro.
- Tamayo, A., Campos, A., Matos, D., Mendes, G., Santos, J., & Carvalho, N. (2001). A influência da atividade física regular sobre o autoconceito. *Estudos de Psicologia*, 6, 157-165;
- Tapia, J. A. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Servicio de Publicaciones. Univ. Autónoma. Madrid.
- Tavares, C. F. V. (2014). *Adaptação ao ensino superior, personalidade e otimismo em estudantes universitários do 1º ciclo de estudos*. Tese de Mestrado. Porto: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa.
- Tavares, J., Santiago, R. A., Taveira, M. C., Lencastre, L., & Gonçalves, F. (2000). Factores de sucesso/insucesso no 1o ano dos cursos de licenciatura em ciências e engenharia do ensino superior. In A. P.

- Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (eds.), *Transição para o ensino superior* (pp. 967-973). Braga: Conselho Académico, Universidade do Minho.
- Taylor, J. (2005). The next generation of workers in Australia: their views on organizations, work and rewards. *International Journal of Human Resource Management*, 16, 1919-1933.
- Teixeira, M. A. P. & Giacomini, C. H. (2002). Autoconceito: da preocupação com o si-mesmo ao construto psicológico. *Psico*, 33, 343-362.
- Teixeira, M. A. P., Dias, A., Wottrich, S., & Oliveira, A. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12, 185-202.
- Teles, A. X. (1981). *Psicologia organizacional: a psicologia na empresa e na vida em sociedade*. São Paulo: Ática.
- Tietjen, M. A., & Myers, R. M. (1998) *Motivation and job satisfaction*, Management Decision, Vol. 36, N. 4, 226-231.
- Tinio, M. F. (2009). Academic Engagement Scale for Grade School Students. In *The Assessment Handbook* (Vol. 2, pp. 64-75). PEMEA.
- Tinto, V. (1986). Theories as student departure revisited. Handbook of theory and research. In J. C. Smart (eds.) *Higher Education* (pp. 359-384). New York: Agathon Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2ªEd.). Chicago: University of Chicago Press.
- Thelen E., Corbetta D., Kamm K., Spencer J. P., Schneider K., & Zernicke R. F. (1993) The transition to reaching: Mapping intention and intrinsic dynamics. *Child Development*, 64, 1058–1098.
- Thomas, K., & Althen, G. (1989). Counseling foreign students. In P.B. Pedersen, J. G. Draduns, W. J. Lonner, & J.E. Trimble (eds.), *Counseling across cultures* (3ªEd., pp. 205-241). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Thomas, J. W., Bol, L., Warkentin, R. W., Wilson, M., Strage, A., & Rohwer. W. D. (1993). Interrelationships among students study activities, self-concept of academic ability, and achievement as a function of characteristics of high-school biology courses. *Applied Cognitive Psychology*, 7, 499-532.
- Topf, M., & Dillon, E., (1988). Noise-induced stress as a predictor of burnout in critical care nurses. *Heart and Lung*, 17, 567–573.
- Tomás, J.M., & Oliver, A. (2004). Análisis psicométrico confirmatorio de una medida multidimensional del autoconcepto en español. *Revista Interamericana de Psicología*, 38, 285-293.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2003). Stability of self-esteem across the lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 205-220.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação* (5ªEd). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turner, J. C., Thorpe, P. K., & Meyer, D.K. (1998). Students' reports of motivation and negative affect: A theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Psychology*, 90, 758-771.
- United States Military Academy, West Point. (2009). *Building capacity to lead – The West Point system for leader development*.

- Urduan, T. (1997). Achievement goals and the orientation of friends toward school in early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 165-191.
- Valente, I. (2002). *Autoconceito em estudantes de enfermagem*. Coimbra: Quarteto.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C., & González-Pinda, J. A. (2006). Academic goals, cognitive and self-regulatory strategies. *Psicothema*, 18, 165-170.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- VanDeWeghe, R. (2013). *Engaged Learning*. London: Sage.
- VandeWalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 995-1015.
- Van Veldhoven, M., & Meijman, T. (1994). *Measurement of psychosocial job demands with a questionnaire: The questionnaire experience and evaluation of work (VBBA)*. Amsterdam: NIA.
- Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Scheurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: a study among Dutch teachers. *Journal of occupational and Organizational Psychology*, 77, 365-375.
- Vansteenkiste, M., & Sheldon, K. M. (2006). There is nothing more practical than a good theory: Integrating motivational interviewing and self-determination theory. *British Journal of Clinical Psychology*, 45, 63-82.
- Van Tilburg, M. A. L. (2006). The psychological context of homesickness. In: M.A.L. Van Tilburg, & A. J. J. M. Vingerhoets (eds.). *Psychological aspects of geographical moves: Homesickness and acculturation stress* (pp 37-49). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Van Tilburg, M. A. L., Vingerhoets, A. J. J. M., & Van Heck, G. L. (1999). Determinants of homesickness chronicity: Coping and personality. *Personality & Individual Differences*, 27, 531-539.
- Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2002). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo com estudantes de engenharia da Universidade do Minho. *Actas do VII Congresso Internacional de Educação em Engenharia*. Santos, São Paulo, Brasil.
- Vaz-Serra, A. (1986). O Inventário Clínico de Auto-Conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7, 67-84.
- Vaz-Serra, A., Gonçalves, S., & Firmino, H. (1986). Auto-conceito e ansiedade social. *Psiquiatria Clínica*, 7, 103-108.
- Vaz-Serra, A., Matos, A. P., & Gonçalves, S. (1986). Auto-conceito e sintomas depressivos na população em geral. *Psiquiatria Clínica*, 7, 97-101.
- Veiga, F. H. (1989). Escala de autoconceito: Adaptação portuguesa do "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale". *Psicologia*, VII(3), 275-284.
- Veiga, F. H. (1991). *Autoconceito e Disrupção Escolar dos Jovens: Conceptualização, Avaliação e Diferenciação*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

- Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS-2). *Psicologia e Educação*, 5(1), 39-48.
- Veiga, F. H. (2012). Transgressão e autoconceito dos jovens na escola (3ªEd.). Lisboa: Fim de Século.
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 441- 450.
- Veiga, F., García, F., Neto, F., & Almeida, L. (2009). The differentiation and promotion of students' rights in Portugal. *School Psychology International*, 30, 421-436.
- Veiga, F. H., Reeve, J., Wentzel, K., & Robu, V. (2013). Assessing students' engagement: A review of instruments with psychometric qualities. In Veiga, F. H. (eds.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 38-57). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Veiga, F., Gonçalves, V., Caldeira, M., & Zuniga, P. (2006). Representações dos professores acerca de si mesmos: Adaptação portuguesa da escala "Teacher self-concept evaluation scale". Estudo apresentado no XIV Colóquio Internacional da AFIRSE/AIPELF, sobre o tema *Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005*. Teorias e Práticas", realizado em 16, 17 e 18 de Fevereiro de 2006, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Veiga, F., Pavlovic, Z., García, F., & Ochoa, M. (2010). Escala de envolvimento dos alunos na escola: primeiros elementos da adaptação portuguesa da "student engagement in school scale". In *Livro de Actas do I Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos* (pp. 401-408). Braga: Universidade do Minho.
- Veiga, F. H., Roque, P., Guerra, T. M., Fernandes, L., & Antunes, J. (2003). Autoconceito profissional dos professores: construção de uma escala de avaliação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, Vol. 10, N. 8, 2501-2513.
- Veiga, F. H., Robu, V., Moura, H., Goulão, F., & Galvão, D. (2013). Students' engagement in school, academic aspirations, and sex. In Veiga, F. H. (eds.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 348-360). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Veiga, F., Robu, V., Appleton, J., Festas, I., & Galvão, D. (2014). *Students' engagement in school: Analysis according to self-concept and grade level*, Trabalho apresentado em EDULEARN14 Conference, In Proceedings of EDULEARN14 Conference, Barcelona.
- Veiga, F. H., Wentzel, K., Melo, M., Pereira, T., Faria, L., & Galvão, D. (2013). Students' engagement in school and peer relations: A literature review. In Veiga, F. H. (eds.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 196-211). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Veiga, F. H., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Baía, S., Festas, I., Nogueira, J., Melo, M., & Caldeira, S. (2012). Students' engagement in schools: differentiation and promotion. In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo, & J. Bonito (eds.), *Da Exclusão à Excelência*:

- Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação* (pp. 117-123). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Veiga, F. H., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Caldeira, S., Melo, M., Pereira, T., Almeida, A., Bahía, S., & Nogueira, J. (2013). Envolvimento dos Alunos na Escola: Conceito e Relação com o Desempenho Académico — Sua Importância na Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46, 3-47.
- Villa, A. (1992). *Autoconcepto & Educación*. Teoría medida y práctica pedagógica, Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria.
- Villa, A., & Calvete, E. (2001). Development of the teacher self-concept evaluation scale and its relation to burnout. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 239-255.
- Villa, A., & Murachco, C. (1999). Medição do autoconceito. Bauru: Universidade do Sagrado Coração.
- Voellkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 294-318.
- Volpi, F. (1996). *La autoestima del professor*, CIPA, Madrid.
- Von Bonsdorff, M. E. (2011). Age-related differences in reward preferences. *The International Journal of Human Resource Management*, 22(6), 1262-1276.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Vuorinen, R., & Watts, A. (2012). *European lifelong guidance policies: Progress report 2011–12: A report on the work of the European lifelong guidance policy network 2011–12*. Saarijärvi: European Lifelong Guidance Policy Network.
- Wade, D., Cooley, E., & Savicki, V. (1986). A longitudinal study of burnout. *Children and Youth Services Review*, 8, 161-173.
- Wang, M. T., & Peck, S. (2013). *Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles*. Developmental Psychology.
- Wang, M. T., Willet, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49, 465-480.
- Warr, P., Cook, J., & Wall, T. (1979) Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 129-148.
- Warshawsky, N. E., Heavens, D. S., & Knafl, G. (2012). The influence of interpersonal relationships on nurse manager's work engagement and proactive work behavior. *The journal of nursing administration*, 42(9), 418-425.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Wei, M., Heppner, P. P., Mallen, M. J. Ku, T. Y., Liao, Y.H., & Wu, T. F. (2007). Acculturative stress, perfectionism, years in the United States, and depression among Chinese international students. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 385- 394.

- Weidman, J. C. (1989). Undergraduate socialization: A conceptual approach. In J. C. Smart (eds.), *Higher education: Handbook of theory and research*, 5 (pp. 289-322). New York: Agathon Press.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1990). Attribution in personality psychology. In L. Pervin (eds.), *Handbook of Personality* (pp. 465-485). New York: Guilford.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job Satisfaction: Sparating evaluation, Beliefs and affective experiences. *Human Resouce Management Review*, 12, 173-194.
- Wells, E. L., & Marwell, G. (1976). *Self-esteem its conceptualisation and measurement*. London: Sage Publications.
- Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 162-179). New York: The Guilford Press.
- Wentzel, K. R. (2012). Adolescents' relationships with teachers and peers. In T. Wubbels, J. van Tartwijk, P. den Brok, & J. Levy (eds.), *Advances in Learning Environments*. SENSE Publishers.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (2009). *Handbook of motivation in school*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wentzel, K. R., McNamara Barry, C., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195-203.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49-78.
- Wigfield, A. & Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: a theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wigfield, A., & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wigfield, A., & Eccles, J.S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wigfield, J.S., Eccles, & The Institute for Research on Women and Gender (eds.) *Development of Achievement Motivation* (pp. 91-120). San Diego: Academic Press.
- Wigfield, A., & Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26, 233-261.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In W. Damon, & N. Eisenberg (eds.), *Handbook of child psychology, 6th Ed. Vol.3. Social, emotional, and personality development* (pp. 933-1002). New York: Wiley.

- Wilson, D., & Chiwakata, L. (1989). Locus of control and burnout among nurses in Zimbabwe. *Psychological Reports*, 65, 426.
- Wold, B. (1995). *Health-Behavior in schoolchildren: A WHO cross-national Survey. Resource Package Questions 1993-94*. Norway: Universidad de Bergen. Noruega.
- Wolpin, J., Burke, R.J., & Greenglass, E.R. (1991). Is job satisfaction an antecedent or a consequence of psychological burnout? *Human Relations*, 44, 193-209.
- Wolters, C. (1998). Self-regulated learning and college students regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 224-235.
- Wolters, C. (1999). The relation between High School students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11, 281-299.
- Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structure and goal orientation to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.
- Wolters, C., & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and attitudes and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820.
- Wolters, C. A., Yu, S., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 11, 281-299.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 407-415.
- Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2008). *Psychology in education*. London: Pearson Longman.
- Wylie, R. C. (1974). *The self-concept: A review of methodological considerations and measuring instruments*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A.B., Heuven, E., Demerouti, E., & Schaufeli, W.B. (2008). Working in the sky: A diary study on work engagement among cabin attendants. *Journal of Occupational Health Psychology*.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A.B., Demerouti, E. & Schaufeli, W.B. (2009). Work engagement and financial returns: A diary study on the role of job and personal resources. *Journal of Organizational and Occupational Psychology*, 82, 183-200
- Ying, Y. W. (2005). Variation in acculturative stressors over time: A study of Taiwanese students in the United States. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 59-71.
- Zabel, R., & Zabel, M.K. (1982). Factors in burnout among teachers of exceptional children. *Exceptional Children*, 49, 261-263.
- Zagenczyk T.J., Scott K.D., Gibney R, Murrell, A.J., & Thatcher, J.B. (2010). Social influence and perceived organizational support: A social networks analysis. *Organizational Behavior and Human Decision*, 111(2), 127-138.
- Zeitz, C. (1990). Age and Work Satisfaction in a Government Agency: a Situational Perspective. *Human Relations*, 43(5), 419-438.

- Zenorini, R. P. C. (2002). *Avaliação das metas de realização e das estratégias de aprendizagem em universitários*. Dissertação de Mestrado. Itatiba: Universidade São Francisco.
- Zenorini, R. P. C., & Santos, A. A. A. (2003). A motivação e a utilização de estratégias de aprendizagem em universitários. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (eds.), *Estudante universitário: Característica e experiências de formação* (pp. 67-86). Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Zenorini, R. P. C., & Santos, A. A. A. (2010a). Teoria de metas de realização: fundamentos e avaliação. In E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck & S. E. R. Guimarães (eds.), *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo* (pp. 99-125). Petrópolis: Vozes.
- Zenorini, R. P. C., & Santos, A. A. A. (2010b). Escala de metas de realização da motivação para aprendizagem. *Interamerican Journal of Psychology*, 44 (2), 291-298.
- Zenorini, R. P. C., Santos, A. A. A., & Monteiro, R. M. (2011). Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. *Paidéia*, 21(49), 157-164.
- Zigmond A. S., & Snaith R. P. (1983). The hospital anxiety and depression scale. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 67(6), 361-370.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional model. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: Guilford.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2004). Self regulating intellectual processes and outcomes: Social cognitive perspective . In D.Y. Dai, & R.J. Stenberg (eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. 323-350). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

ANEXOS

- *Variância dos resultados na motivação em função do autoconceito e de variáveis sociodemográficas;*
- *Variância dos resultados no envolvimento em função do autoconceito e de variáveis sociodemográficas;*
- *Inquérito – Motivação, Envolvimento e Autoconceito.*

Motivação e Autoconceito e Variáveis sociodemográficas

Anexo 1 - Análise de variância dos resultados na motivação em função do relacionamento interpessoal (RIP) e da idade

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
		MEAP			MPAP			MPEV		
RIP	1	1274.07	26.437	***	21.540	.284	ns	984.010	19.971	***
Idade	1	17.972	.372	ns	2.877	.038	ns	4.213	.086	ns
RIP*Idade	1	9.173	.190	ns	2.865	.038	ns	.078	.002	ns
		MTOT								
RIP	1	4195.68	26.726	***						
Idade	1	45.916	.292	ns						
RIP*Idade	1	2.325	.015	ns						

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

Anexo 2 - Análise de variância dos resultados na motivação em função da competência (COM) e da idade

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
		MEAP			MPAP			MPEV		
COM	1	2280.83	55.876	***	684.217	9.734	**	578.204	10.948	**
Idade	1	14.326	.351	ns	17.852	.254	ns	.000	.000	ns
COM*Idade	1	2.193	.054	ns	78.500	1.117	ns	16.771	.318	ns
		MTOT								
COM	1	8467.56	69.036	***						
Idade	1	57.348	.468	ns						
COM*Idade	1	26.946	.220	ns						

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

Anexo 3 - Análise de variância dos resultados na motivação em função da aceitação de riscos e iniciativas (ARI) e da idade

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
		MEAP			MPAP			MPEV		
ARI	1	1402.21	29.857	***	10.745	.142	ns	1017.92	20.659	***
Idade	1	.232	.005	ns	.440	.006	ns	.918	.019	ns
ARI*Idade	1	57.672	1.228	ns	3.034	.040	ns	15.180	.308	ns
		MTOT								
ARI	1	4364.72	28.089	***						
Idade	1	.794	.005	ns						
ARI*Idade	1	26.813	.173	ns						

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

Anexo 4 - Análise de variância dos resultados na motivação em função da autoaceitação (ATA) e da idade

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
		MEAP			MPAP			MPEV		
ATA	1	1934.43	44.442	***	152.123	2.061	ns	290.381	5.520	*
Idade	1	28.086	.645	ns	.253	.003	ns	1.419	.027	ns
ATA*Idade	1	.496	.011	ns	84.535	1.145	ns	14.345	.273	ns
		MTOT								
ATA	1	4832.93	31.710	***						
Idade	1	42.620	.280	ns						
ATA*Idade	1	80.122	.526	ns						

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

Anexo 5 - Análise de variância dos resultados na motivação em função da aceitação do autoconceito total (ACT) e da idade

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
		MEAP			MPAP			MPEV		
ACT	1	1709.74	42.950	***	27.773	.371	ns	1355.55	29.740	***
Idade	1	10.993	.276	ns	.203	.003	ns	.144	.003	ns
ACT*Idade	1	2.839	.071	ns	3.400	.045	ns	12.768	.280	ns
		MTOT								
ACT	1	6024.68	46.420	***						
Idade	1	4.201	.032	ns						
ACT*Idade	1	29.086	.224	ns						

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

Anexo 6 - Análise de variância dos resultados na motivação, em função do relacionamento interpessoal (RIP) e da condição de asilante

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
		MEAP			MPAP			MPEV		
RIP	1	622.880	12.992	***	.118	.002	ns	556.579	11.271	**
Asilante	1	2.233	.047	ns	62.557	.832	ns	50.689	1.0227	ns
RIP*Asilante	1	39.753	.829	ns	17.229	.229	ns	1.006	.020	*
		MTOT								
RIP	1	1864.47	12.081	**						
Asilante	1	237.007	1.536	ns						
RIP*Asilante	1	84.075	.545	ns						

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

Anexo 7 - Análise de variância dos resultados na motivação, em função da competência (COM) e da condição de asilante

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
	MEAP				MPAP			MPEV		
COM	1	1542.81	37.939	***	439.515	6.166	*	399.991	7.602	**
Asilante	1	15.196	.374	ns	10.521	.148	ns	84.873	1.613	ns
COM*Asilante	1	12.028	.296	ns	2.421	.034	ns	47.164	.896	ns
	MTOT									
COM	1	5651.50	45.722	***						
Asilante	1	89.348	.723	ns						
COM*Asilante	1	.274	.002	ns						

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

Anexo 8 - Análise de variância dos resultados na motivação, em função da autoaceitação (ATA) e da condição de asilante

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
	MEAP				MPAP			MPEV		
ATA	1	1290.33	29.757	***	241.112	3.279	ns	157.966	3.025	ns
Asilante	1	12.510	.288	ns	32.097	.436	ns	47.304	.906	ns
ATA*Asilante	1	11.552	.266	ns	107.057	1.456	ns	7.921	.152	ns
	MTOT									
ATA	1	3704.88	24.910	***						
Asilante	1	133.120	.895	ns						
ATA*Asilante	1	225.548	1.517	ns						
* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo										

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

Anexo 9 - Análise de variância dos resultados na motivação, em função da satisfação (SAT) e da condição de asilante

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
	MEAP				MPAP			MPEV		
SAT	1	529.408	12.779	***	117.265	1.591	ns	1251.62	26.908	***
Asilante	1	3.317	.080	ns	30.032	.408	ns	156.807	3.371	ns
SAT*Asilante	1	134.481	3.246	ns	42.070	.571	ns	156.596	3.367	ns
	MTOT									
SAT	1	1781.36	12.505	**						
Asilante	1	440.910	3.095	ns						
SAT*Asilante	1	66.036	.464	ns						

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

Anexo 10 - Análise de variância dos resultados na motivação, em função do autoconceito total (ACT) e da condição de asilante

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
		MEAP			MPAP			MPEV		
ACT	1	1101.11	27.532	***	19.811	.264	ns	1164.94	26.105	***
Asilante	1	.064	.002	ns	54.255	.723	ns	64.103	1.437	ns
ACT*Asilante	1	.009	.000	ns	3.308	.044	ns	98.113	2.199	ns
		MTOT								
ACT	1	4375.27	34.452	***						
Asilante	1	267.077	2.103	ns						
ACT*Asilante	1	110.846	.873	ns						
* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo										

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

Anexo 11 - Análise de variância dos resultados na motivação, em função do relacionamento interpessoal (RIP) e da saída de casa (MuZo)

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
		MEAP			MPAP			MPEV		
RIP	1	1200.84	25.164	***	26.814	.355	ns	832.904	17.011	***
MuZo	1	16.664	.349	ns	20.497	.271	ns	2.256	.046	ns
RIP*MuZo	1	47.511	.996	ns	15.957	.211	ns	111.509	2.277	ns
		MTOT								
RIP	1	3777.65	24.267	***						
MuZo	1	6.167	.040	ns						
RIP*MuZo	1	109.343	.702	ns						
* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo										

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

Anexo 12 - Análise de variância dos resultados na motivação, em função da competência (COM) e da saída de casa (MuZo)

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
		MEAP			MPAP			MPEV		
COM	1	2197.19	54.260	***	700.059	9.835	*	393.023	7.490	**
MuZo	1	17.068	.421	ns	27.865	.391	ns	12.718	.242	ns
COM*MuZo	1	12.838	.317	ns	4.241	.060	ns	136.772	2.607	ns
		MTOT								
COM	1	7700.51	62.521	***						
MuZo	1	5.948	.048	ns						
COM*MuZo	1	100.334	.815	ns						
* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo										

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

Anexo 13 - Análise de variância dos resultados na motivação, em função da aceitação de riscos e iniciativas (ARI) e da saída de casa (MuZo)

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
	MEAP				MPAP			MPEV		
ARI	1	1261.68	27.309	***	2.590	.034	ns	875.425	17.956	***
MuZo	1	1.215	.026	ns	14.072	.185	ns	14.624	.300	ns
ARI*MuZo	1	161.441	3.494	ns	35.236	.463	ns	83.809	1.719	ns
	MTOT									
ARI	1	3931.33	26.043	***						
MuZo	1	23.044	.153	ns						
ARI*MuZo	1	502.897	3.331	ns						
* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo										

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

Anexo 14 - Análise de variância dos resultados na motivação, em função da autoaceitação (ATA) e da saída de casa (MuZo)

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
		MEAP			MPAP			MPEV		
ATA	1	1817.91	42.899	***	163.437	2.188	ns	207.922	3.954	*
MuZo	1	42.759	1.009	ns	19.423	.260	ns	.259	.005	ns
ATA*MuZo	1	108.913	2.570	ns	4.064	.054	ns	17.289	.329	ns
		MTOT								
ATA	1	4467.50	29.610	***						
MuZo	1	20.759	.138	ns						
ATA*MuZo	1	193.962	1.286	ns						

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

Anexo 15 - Análise de variância dos resultados na motivação, em função da satisfação (SAT) e da saída de casa (MuZo)

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S	
		MEAP				MPAP				MPEV	
ARI	1	1299.48	30.537	***	73.645	.992	ns	1171.65	24.611	***	
MuZo	1	1.104	.026	ns	12.588	.170	ns	19.538	.410	ns	
ARI*MuZo	1	1.172	.028	ns	1.596	.021	ns	118.251	2.484	ns	
		MTOT									
ARI	1	3299.78	22.567	***							
MuZo	1	53.052	.363	ns							
ARI*MuZo	1	85.571	.585	ns							
* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo											

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

Anexo 16 - Análise de variância dos resultados na motivação, em função do autoconceito total (ACT) e da saída de casa (MuZo)

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
	MEAP				MPAP			MPEV		
ARI	1	1578.35	40.304	***	22.317	.296	ns	1247.19	27.435	***
MuZo	1	6.628	.169	ns	8.246	.109	ns	8.963	.197	ns
ARI*MuZo	1	103.614	2.646	ns	3.784	.050	ns	43.516	.957	ns
	MTOT									
ARI	1	5448.43	42.695	***						
MuZo	1	53.128	.416	ns						
ARI*MuZo	1	269.986	2.116	ns						

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

Envolvimento e Autoconceito e Variáveis sociodemográficas

Anexo 17 - Análise de variância dos resultados no envolvimento, em função da relacionamento interpessoal (RIP) e da idade

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
	DeVi				Abso			EngTot		
RIP	1	746.783	15.907	***	131.378	8.202	**	1547.65	14.163	***
Idade	1	5.054	.108	ns	1.856	.116	ns	8.889	.081	ns
RIP*Idade	1	10.919	.233	ns	3.599	.225	ns	17.976	.165	ns
	ECog				EAfe			ECom		
RIP	1	994.552	24.116	***	566.822	12.262	**	344.517	30.25	***
Idade	1	3.205	.078	ns	.330	.007	ns	1.596	.140	ns
RIP*Idade	1	20.651	.501	ns	21.574	.467	ns	2.468	.217	ns
	ETot									
RIP	1	4389.21	22.825	***						
Idade	1	8.102	.042	ns						
RIP*Idade	1	4.213	.022	ns						

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

Anexo 18 - Análise de variância dos resultados no envolvimento, em função da competência (COM) e da idade

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
	DeVi				Abso			EngTot		
COM	1	1248.92	30.270	***	239.503	16.069	***	2623.53	27.094	***
Idade	1	1.221	.030	ns	.013	.001	ns	1.822	0.19	ns
COM*Idade	1	49.565	1.201	ns	21.856	1.466	ns	107.634	1.112	ns
	ECog				EAfe			ECom		
COM	1	1900.13	52.125	***	1397.27	34.232	***	410.803	37.666	***
Idade	1	6.739	.185	ns	.002	.000	ns	.001	.000	ns
COM*Idade	1	3.512	.096	ns	11.423	.280	ns	15.777	1.447	ns
	ETot									
COM	1	9188.70	56.172	***						
Idade	1	5.192	.032	ns						
COM*Idade	1	1.651	.010	ns						

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

Anexo 19 - Análise de variância dos resultados no envolvimento, em função da aceitação de riscos e iniciativas (ARI) e da idade

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
	DeVi				Abso			EngTot		
ARI	1	636.384	13.302	***	131.106	8.227	**	1438.95	13.078	***
Idade	1	24.317	.508	ns	8.796	.552	ns	43.830	.398	ns
ARI*Idade	1	5.337	.112	ns	2.554	.160	ns	6.731	.061	ns
	ECog				EAfe			ECom		
ARI	1	801.203	18.060	***	526.452	11.210	**	282.450	23.587	***
Idade	1	21.253	.479	ns	14.705	.313	ns	14.842	1.239	ns
ARI*Idade	1	39.069	.881	ns	5.803	.124	ns	12.376	1.033	ns
	ETot									
ARI	1	3791.92	18.617	***						
Idade	1	80.061	.393	ns						
ARI*Idade	1	17.510	.086	ns						

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

Anexo 20 - Análise de variância dos resultados no envolvimento, em função do autoconceito total (ACT) e da idade

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S	
		DeVi				Abso				EngTot	
ACT	1	1096.51	28.254	***	181.163	12.160	**	2235.63	23.901	***	
Idade	1	.166	.004	ns	.523	.035	ns	.082	.001	ns	
ACT*Idade	1	88.030	2.268	ns	38.172	2.562	ns	207.445	2.218	ns	
		ECog				EAfe				ECom	
ACT	1	1020.26	27.365	***	1143.73	29.355	***	457.716	46.993	***	
Idade	1	5.146	.138	ns	1.210	.031	ns	.891	.091	ns	
ACT*Idade	1	12.247	.328	ns	97.217	2.495	ns	20.280	2.082	ns	
		ETot									
ACT	1	6720.49	43.900	***							
Idade	1	4.511	.029	ns							
ACT*Idade	1	39.203	.256	ns							

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

Anexo 21 - Análise de variância dos resultados no envolvimento, em função da relação interpessoal (RIP) e saída de casa (MuZo)

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S	
		DeVi				Abso				EngTot	
RIP	1	777.263	17.438	***	134.423	8.572	*	1577.14	15.147	***	
MuZo	1	226.610	5.084	*	22.559	1.439	ns	381.574	3.665	ns	
RIP*MuZo	1	81.917	1.838	ns	15.399	.982	ns	184.820	1.775	ns	
		ECog				EAfe				ECom	
RIP	1	876.271	21.617	***	561.011	12.282	**	343.713	30.106	***	
MuZo	1	35.534	.877	ns	59.049	1.293	ns	.389	.034	ns	
RIP*MuZo	1	5.951	.147	ns	65.427	1.432	ns	.506	.044	ns	
		ETot									
RIP	1	4169.54	21.939	***							
MuZo	1	294.073	1.547	ns							
RIP*MuZo	1	81.114	.427	ns							

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

Anexo 22 - Análise de variância dos resultados no envolvimento, em função da competência (COM) e da saída de casa (MuZo)

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
	DeVi				Abso			EngTot		
COM	1	1323.08	33.384	***	261.162	17.553	***	2813.86	29.993	***
MuZo	1	251.795	6.353	*	24.564	1.651	ns	444.599	4.739	*
COM*MuZo	1	3.174	.080	ns	.289	.019	ns	3.616	.039	ns
	ECog				EAfe			ECom		
COM	1	1531.48	43.998	***	1328.22	32.691	***	384.035	34.995	***
MuZo	1	18.448	.530	ns	34.142	.840	ns	.000	.000	ns
COM*MuZo	1	48.061	1.381	ns	21.968	.541	ns	2.738	.249	ns
	ETot									
COM	1	8113.42	51.047	***						
MuZo	1	164.605	1.036	ns						
COM*MuZo	1	127.073	.800	ns						

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

Anexo 23 - Análise de variância dos resultados no envolvimento, em função da aceitação de riscos e iniciativas (ARI) e da saída de casa (MuZo)

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
	DeVi				Abso			EngTot		
ARI	1	463.962	9.873	**	97.344	6.129	*	1054.84	9.747	**
MuZo	1	145.947	3.106	ns	10.845	.683	ns	222.906	2.060	ns
ARI*MuZo	1	86.507	1.841	ns	25.956	1.634	ns	185.667	1.716	ns
	ECog				EAfe			ECom		
ARI	1	568.628	13.333	***	394.069	8.571	*	261.157	21.671	***
MuZo	1	7.107	.167	ns	26.827	.583	ns	7.099	.589	ns
ARI*MuZo	1	39.049	.916	ns	175.510	3.817	ns	3.753	.311	ns
	ETot									
ARI	1	2868.83	14.535	***						
MuZo	1	82.462	.418	ns						
ARI*MuZo	1	363.227	1.840	ns						

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

Anexo 24 - Análise de variância dos resultados no envolvimento, em função da autoaceitação (ATA) e da saída de casa (MuZo)

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
	DeVi				Abso			EngTot		
ATA	1	771.800	16.832	***	110.349	7.135	**	1554.30	14.747	***
MuZo	1	307.125	6.698	*	32.771	2.119	ns	551.618	5.234	*
ATA*MuZo	1	96.938	2.114	ns	48.898	3.162	ns	269.784	2.560	ns
	ECog				EAfe			ECom		
ATA	1	1288.93	34.834	***	826.851	18.882	***	568.062	59.037	***
MuZo	1	52.819	1.427	ns	93.431	2.134	ns	2.035	.212	ns
ATA*MuZo	1	53.153	1.436	ns	171.073	3.907	ns	12.460	1.295	ns
	ETot									
ATA	1	6966.06	42.436	***						
MuZo	1	383.490	2.336	ns						
ATA*MuZo	1	584.292	3.559	ns						

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

Anexo 25 - Análise de variância dos resultados no envolvimento, em função da satisfação (SAT) e da saída de casa (MuZo)

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
	DeVi				Abso			EngTot		
SAT	1	948.129	24.110	***	173.315	11.250	**	1997.09	20.940	***
MuZo	1	161.037	4.095	ns	13.103	.851	ns	253.265	2.656	ns
SAT*MuZo	1	1.446	.037	ns	.320	.021	ns	6.152	.065	ns
	ECog				EAfe			ECom		
SAT	1	667.879	17.589	***	1205.36	31.147	***	420.235	40.911	***
MuZo	1	.265	.007	ns	4.157	.107	ns	2.230	.217	ns
SAT*MuZo	1	38.131	1.004	ns	16.167	.418	ns	.395	.038	ns
	ETot									
SAT	1	5823.43	37.084	***						
MuZo	1	8.146	.052	ns						
SAT*MuZo	1	74.743	.476	ns						

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

Anexo 26 - Análise de variância dos resultados no envolvimento, em função do relacionamento interpessoal (RIP) e condição de asilante.

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
	DeVi				Abso			EngTot		
RIP	1	735.280	16.071	***	107.607	6.797	*	1444.24	13.546	***
Asilante	1	195.084	4.264	ns	21.657	1.368	ns	321.196	3.013	ns
RIP*Asilante	1	16.510	.361	ns	.003	.000	ns	17.282	.162	ns
	ECog				EAfe			ECom		
RIP	1	466.231	11.431	**	449.748	9.814	**	152.600	13.637	***
Asilante	1	4.682	.115	ns	122.124	2.665	ns	2.833	.253	ns
RIP*Asilante	1	9.080	.223	ns	.051	.001	ns	27.130	2.425	ns
	ETot									
RIP	1	2381.50	12.357	**						
Asilante	1	32.982	.171	ns						
RIP*Asilante	1	45.371	.235	ns						

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

Anexo 27 - Análise de variância dos resultados no envolvimento, em função da competência (COM) e condição de asilante.

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
	DeVi				Abso			EngTot		
COM	1	1173.96	29.255	***	180.991	12.183	**	2301.33	24.328	***
Asilante	1	235.049	5.857	*	30.174	2.031	ns	429.954	4.545	*
COM*Asilante	1	2.444	.061	ns	6.383	.430	ns	1.595	.017	ns
	ECog				EAfe			ECom		
COM	1	1129.70	31.784	***	1140.48	28.479	***	250.030	22.971	***
Asilante	1	.574	.016	ns	160.638	4.011	*	8.066	.741	ns
COM*Asilante	1	.412	.012	ns	.329	.008	ns	9.828	.903	ns
	ETot									
COM	1	6408.99	39.729	***						
Asilante	1	159.452	.988	ns						
COM*Asilante	1	.843	.005	ns						

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

Anexo 28 - Análise de variância dos resultados no envolvimento, em função da aceitação de riscos e iniciativas (ARI) e condição de asilante.

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
	DeVi				Abso			EngTot		
ARI	1	559.179	11.868	***	100.001	6.256	*	1178.58	10.855	***
Asilante	1	197.541	4.193	ns	19.694	1.232	ns	324.232	2.986	ns
ARI*Asilante	1	25.871	.549	ns	1.248	.078	ns	30.306	.279	ns
	ECog				EAfe			ECom		
ARI	1	409.526	9.564	**	407.280	8.727	***	129.485	10.712	**
Asilante	1	9.361	.219	ns	99.266	2.127	ns	.143	.012	ns
ARI*Asilante	1	5.408	.126	ns	7.111	.152	ns	5.809	.481	ns
	ETot									
ARI	1	2253.36	11.245	***						
Asilante	1	31.132	.155	ns						
ARI*Asilante	1	21.312	.106	ns						

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

Anexo 29 - Análise de variância dos resultados no envolvimento, em função da autoaceitação (ATA) e condição de asilante.

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
	DeVi				Abso			EngTot		
ATA	1	685.798	14.426	***	168.107	10.797	**	1595.35	14.714	***
Asilante	1	163.999	3.450	ns	40.950	2.630	ns	336.954	3.108	ns
ATA*Asilante	1	32.633	.686	ns	39.612	2.544	ns	139.544	1.287	ns
	ECog				EAfe			ECom		
ATA	1	836.069	22.160	***	785.112	17.653	***	408.506	42.335	***
Asilante	1	.330	.009	ns	154.833	3.481	ns	9.731	1.008	ns
ATA*Asilante	1	3.638	.096	ns	36.478	.820	ns	2.814	.292	ns
	ETot									
ATA	1	5298.36	31.100	***						
Asilante	1	120.645	.708	ns						
ATA*Asilante	1	96.901	.569	ns						

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

Anexo 30 - Análise de variância dos resultados no envolvimento, em função do autoconceito total (ACT) e condição de asilante.

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
	DeVi				Abso			EngTot		
ACT	1	937.182	24.312	***	129.092	8.597	**	1805.89	19.429	***
Asilante	1	149.622	3.881	ns	25.887	1.724	ns	287.624	3.095	ns
ACT*Asilante	1	6.038	.157	ns	1.773	.118	ns	.415	.004	ns
	ECog				EAfe			ECom		
ACT	1	695.366	18.970	***	912.707	23.199	***	264.973	26.711	***
Asilante	1	26.394	.720	ns	79.385	2.018	ns	.435	.044	ns
ACT*Asilante	1	17.146	.468	ns	1.390	.035	ns	7.617	.768	ns
	ETot									
ACT	1	4786.01	31.035	***						
Asilante	1	4.305	.028	ns						
ACT*Asilante	1	27.934	.181	ns						

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = não significativo

Anexo 31 – Inquérito – Motivação, Envolvimento e Autoconceito



INSTITUTO DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA INQUÉRITO – MOTIVAÇÃO, ENVOLVIMENTO E AUTOCONCEITO

Ana Silvia Frade (2012)

O presente inquérito é anónimo e confidencial.

Os questionários que se seguem fazem parte integrante de uma investigação acerca do **envolvimento, motivação e autoconceito** enquanto formando do Curso de Formação de Sargentos (CFS).

Pretendemos que expresse o seu nível de concordância acerca de cada uma das afirmações que se seguem, relativamente ao seu **CFS** e à **Marinha**. Não há respostas certas ou erradas, pois qualquer resposta é certa se corresponder realmente à sua opinião. Irá reparar que algumas frases são muito semelhantes a outras, mas não são iguais. Leia com atenção e assinale para cada uma delas, e em cada um dos contextos (curso e Marinha), o seu grau de concordância utilizando a escala que a seguir se apresenta e colocando uma cruz na alternativa escolhida.

Discordo totalmente	Discordo bastante	Discordo mais do que concordo	Concordo mais do que discordo	Concordo bastante	Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6

Questionário UWES – As afirmações que se seguem referem-se ao seu **envolvimento em situações de trabalho** no Curso CFS (lado esquerdo) e na Marinha (lado direito).

	No CFS						Na Marinha					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1. Sinto-me cheio/a de energia.												
2. O meu trabalho tem significado para mim.												
3. Quando estou a trabalhar o tempo passa a voar.												
4. Quando estou a trabalhar sinto-me com força e energia.												
5. Estou entusiasmado/a com o meu trabalho.												
6. Quando estou a trabalhar esqueço-me de tudo o que se passa à minha volta.												
7. O meu trabalho inspira-me.												
8. Quando me levanto, todas as manhãs, apetece-me ir trabalhar.												
9. Sinto-me feliz quando estou absorvido/a no meu trabalho.												
10. Estou orgulhoso/a do trabalho que faço.												
11. Estou envolvido/a no meu trabalho.												
12. Posso trabalhar durante longos períodos de tempo.												
13. O meu trabalho é desafiante para mim.												
14. Fico tão envolvido/a no meu trabalho que me abstrair do resto.												
15. Sou muito persistente no meu trabalho.												
16. É difícil desligar-me do meu trabalho.												
17. Continuo a trabalhar, mesmo quando as coisas não estão a correr bem.												

Questionário EAE – Na continuação do tipo de itens anteriores, seguem-se outros, para os quais pedimos também a sua resposta.

	No CFS						Na Marinha					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1. Estou muito interessado em aprender.												
2. As tarefas que realizo têm interesse.												
3. Gosto do meu trabalho.												
4. Gosto de aprender coisas novas no meu trabalho.												
5. Sinto que é aborrecido aprender.												
6. Gosto da minha unidade.												
7. Sinto orgulho no meu trabalho.												
8. A maior parte dos dias gosto de ir trabalhar.												
9. Sinto-me feliz por estar aqui.												
10. Sinto dificuldade em dar-me bem com os meus colegas.												
11. Gosto dos meus superiores hierárquicos.												
12. Só vou trabalhar porque sou obrigado/a.												
13. Esforço-me por fazer bem o meu trabalho.												
14. Faço o melhor que posso no meu trabalho.												
15. Participo nas atividades realizadas na unidade.												
16. No meu trabalho, estou concentrado.												
17. No meu trabalho, finjo que estou a trabalhar.												
18. No meu trabalho, faço os mínimos exigidos.												
19. Durante o trabalho, penso noutras coisas que não estão relacionadas com este.												
20. Aplico-me nas minhas tarefas, mesmo quando tenho dificuldades.												

Questionário EMA – As afirmações que se seguem referem-se à sua motivação para aprender, no CFS (lado esquerdo) e na Marinha (lado direito).

Até aqui já respondeu a grande parte do inquérito. É muito importante que responda até ao fim com empenho. Obrigada!

Questionário SCES – As afirmações que se seguem referem-se à ideia que tem de si próprio (autoconceito), no CFS (lado esquerdo) e na Marinha (lado direito).

	No CFS						Na Marinha					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1. Sinto-me competente na minha profissão.												
2. Sinto-me integrado na relação com os meus colegas.												
3. Gosto de pensar em novos projetos.												
4. Sinto segurança na maneira como me relaciono com os meus colegas.												
5. Sinto-me frustrado no trabalho.												
6. Sinto-me livre e sem medo de ser eu próprio a assumir as consequências.												
7. Penso que sou um bom/a no que faço.												
8. Gosto das relações que estabeleço com os outros no meu trabalho.												
9. As mudanças não me perturbam.												
10. Tenho toda a confiança dos meus colegas.												
11. Nas minhas atuais circunstâncias é difícil ter sucesso.												
12. Sinto-me bem consigo mesmo apesar de não ser perfeito/a.												
13. Tenho competências para realizar as tarefas que me competem.												
14. Sinto-me estimado/a pelas outras pessoas.												
15. Tenho dificuldades em tomar iniciativas.												
16. Gosto das relações que tenho com os meus colegas.												
17. O meu trabalho não me dá satisfação.												
18. Sei aquilo que sou capaz de fazer.												
19. Acredito nas minhas próprias competências.												
20. Tenho facilidade em partilhar e cooperar com os outros												
21. Gosto de correr riscos.												
22. Em geral meus colegas têm muita estima por mim.												
23. Se me fosse possível mudaria de profissão.												
24. Aprendo muito com os meus próprios erros.												
25. Sinto confiança nas minhas próprias capacidades												
26. Sinto que sou bem aceite pelas outras pessoas.												
27. As críticas dos colegas, não me metem medo.												
28. Quero mudar de profissão.												
29. Acho que estou sempre a aprender.												
30. Tenho fama de ser um profissional eficiente.												
31. Sinto que sou uma pessoa com valor.												
32. Sou pouco confiante nas minhas próprias ideias e capacidades.												
33. Os meus colegas vêem-me como um profissional competente.												

DADOS DEMOGRÁFICOS

1. Género: Masculino []	Feminino []
2. Idade: _____ anos	
3. Estado civil: _____	
4. Habilitações académicas aquando da entrada no CFS: _____	
5. Estar na Marinha implicou a sua saída de casa (ou mudança de cidade)? Não []	Sim []
6. É asilante? Não []	Sim []
7. Curso de especialização que frequenta: CFS _____	
8. Habilitações académicas do pai: _____	
9. Habilitações académicas da mãe: _____	
10. Número de reprovações antes do ingresso na Marinha: _____	
11. Como avaliaria o seu rendimento académico atualmente? Muito mau []	Mau [] Razoável [] Bom [] Muito bom []
12. Já sofreu algum tipo de castigo durante o curso? Não []	Sim []. Motivo: _____
13. Está a frequentar atualmente o serviço de apoio psicológico? Não []	Sim []. Motivo: _____

Muito obrigada pela sua colaboração!